

# **Prácticas innovadoras en Educación Infantil**

Proyecto de investigación: Nuestro huerto urbano

**Autora: Ángela Pérez Leal**

**Tutor: Manuel Fernández Navas**

**Grado en Magisterio de Educación Infantil**

**Universidad de Cádiz. Facultad de Ciencias de la Educación**

**Curso 2013-2014**



## DECLARACIÓN PERSONAL PARA LA PRESENTACIÓN DEL TRABAJO FIN DE GRADO

D/Dña: .....

con DNI.....estudiante del Grado de.....

en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Cádiz, autor del Trabajo Fin de Grado titulado: .....

**Declara** que se trata de un trabajo original e inédito como exigen las Normas de la Facultad de Ciencias de la Educación. Así mismo declara saber que el plagio puede conllevar, además de penalización en la evaluación y calificación del trabajo, las medidas administrativas y disciplinarias que la Comisión de TFG determine en el marco de la normativa de la Universidad de Cádiz.

Puerto Real, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_

Firma del interesado/a

Fdo. \_\_\_\_\_



# **Prácticas innovadoras en Educación Infantil**

Proyecto de investigación: Nuestro huerto urbano

**Autora: Ángela Pérez Leal**

**Tutor: Manuel Fernández Navas**

**Grado en Magisterio de Educación Infantil**

**Universidad de Cádiz. Facultad de Ciencias de la Educación**

**Curso 2013-2014**



## ÍNDICE

|  | Página |
|--|--------|
| <b>1. INTRODUCCIÓN</b>   | 3      |
| <b>2. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA</b>   | 3      |
| 2.1. Innovación educativa  | 3      |
| 2.2. Metodología basada en proyectos                                       | 8      |
| 2.3. Constructivismo, paidocentrismo y principio de actividad              | 11     |
| 2.4. Atención a la diversidad  | 15     |
| 2.5. Grupos interactivos   | 17     |
| 2.6. Escuelas democráticas   | 18     |
| 2.7. Globalización vs. Interdisciplinariedad                               | 19     |
| 2.8. Trabajo con las familias  | 21     |
| <b>3. VALOR DEL ESTUDIO</b>  | 25     |
| 3.1. Experiencia innovadora  | 25     |
| 3.2. Proyecto de investigación   | 28     |
| 3.3. Experiencia constructivista   | 31     |
| 3.4. Atención a la diversidad, grupos interactivos y escuelas democráticas | 32     |
| 3.5. Experiencia interdisciplinar  | 34     |
| 3.6. Colaboración de las familias  | 38     |
| <b>4. OBJETIVOS DEL TRABAJO</b>  | 38     |
| <b>5. DISEÑO METODOLÓGICO</b>  | 39     |
| <b>6. CONTEXTUALIZACIÓN</b>  | 42     |
| <b>7. CONCRECIÓN DE LA PROPUESTA</b>                                       | 43     |
| 7.1. Nombre de la propuesta  | 43     |
| 7.2. Fases   | 43     |
| 7.2.1. <i>¿Qué es un huerto?</i>   | 43     |
| 7.2.2. <i>Recogida de información</i>                                      | 44     |
| 7.2.3. <i>Visitamos un huerto</i>  | 44     |
| 7.2.4. <i>¿Cómo crear nuestro huerto?</i>                                  | 45     |
| 7.2.5. <i>Nuestro huerto... ¡en marcha!</i>                                | 47     |
| 7.2.6. <i>Todo preparado</i>   | 51     |

|   |    |
|---|----|
| 7.2.7. <i>Primer seguimiento</i>                            | 51 |
| 7.2.8. <i>¡Listas para trasladarse!</i>                     | 52 |
| 7.2.9. <i>Segundo seguimiento</i>                           | 52 |
| 7.2.10. <i>¡Ya tenemos frutos! Y ahora... ¿qué hacemos?</i> | 53 |
| <b>7.3. Evaluación</b>                                      | 54 |
| <b>8. CONCLUSIONES</b>                                      | 54 |
| <b>9. BIBLIOGRAFÍA Y WEBGRAFÍA</b>                          | 56 |
| <b>ANEXOS</b>   | 60 |



## **1. INTRODUCCIÓN**

El siguiente trabajo tiene como objetivo el desarrollo de una experiencia educativa innovadora, enmarcándose en el Trabajo de Fin de Grado que debe realizarse en el octavo y último semestre del Grado de Magisterio de Educación Infantil.

La verdadera finalidad de dicha propuesta es la utilización del marco teórico trabajado a lo largo de estos cuatro años, para lo que es necesario realizar un recorrido por sus contenidos y bibliografía, aplicados a una propuesta didáctica.

Este trabajo se desarrolla dentro de una de las líneas propuestas por el departamento de Didáctica y Organización Escolar, bajo el nombre de “Prácticas innovadoras en educación infantil”.

Los propósitos de la actividad que nos ocupa son conocer las prácticas existentes actualmente en las aulas de educación infantil, además de aprender a reflexionar sobre la importancia que tiene la innovación como forma de mejora de esta práctica docente.

Lo que realmente se pretende con este trabajo, y así se expone, es ofrecer una metodología que rompa con los esquemas tradicionales que rigen actualmente, en la mayoría de los casos, la práctica escolar, basándose en un marco teórico que fundamenten y sustenten estos criterios educativos.

A continuación, se realizará una apreciación más profunda de las teorías de diversos autores especialistas en las materias que aquí se describen, además de hacer un recorrido por la temática de innovación educativa: qué es, qué aporta a la práctica educativa, etc.

## **2. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA**

### **2.1. Innovación educativa**

Para comenzar a estudiar todo el marco teórico en el que se desarrolla esta propuesta, lo primero que debemos analizar es el concepto de innovación, pues es el que le otorga el título a este trabajo. Para poder trabajar sobre dicho concepto, se hará referencia a aspectos trabajados durante la asignatura “El proyecto Educativo en Educación Infantil I”.

Tal y como describen la mayoría de autores que trabajan con el término “innovación educativa” (Moreno, Libedinsky, Anuies, etc.), esta supone una ruptura con lo establecido, un cambio de lo existente.

Podemos dar una primera definición del concepto de innovación como el de “introducción de algo nuevo que produce mejora”(Moreno, 1995, pp.9-22), aunque, a primera vista, dicha definición, puede quedar algo resumida y/o incompleta.

Tanto Moreno (1995, pp.9-22), como Carbonell (2006, p.17), defienden la idea de que el término innovación es utilizado para designar una mejora con relación a métodos, materiales, etc., utilizados con anterioridad, pero la mejora por sí sola puede, o no, ser innovación.

Por ejemplo, un método puede mejorar porque se aplica con más conocimiento de causa o con más experiencia, y en este caso no hay una innovación, mientras que si el método mejora por la introducción de elementos nuevos, la mejoría puede ser asociada entonces a una innovación.

Este último también señala que “en determinados contextos, la innovación educativa se asocia a la renovación pedagógica. Y también al cambio y a la mejora, aunque no siempre un cambio implica mejora: toda mejora implica un cambio” (Carbonell, 2006, p.17).

El término innovación no debe nunca enmascarar metodologías y prácticas ya normales en el aula bajo la apariencia de algo nuevo.

Así pues, tal y como señala Carbonell (2006, p.14), introducir medios tecnológicos, por ejemplo, no suponen innovación alguna si su única función es la de sustituir los libros de texto, pues sólo supone cambiar el formato, pero nada más.

Otro rasgo característico de toda propuesta innovadora debe ser la originalidad de la misma (Libedinsky, 2001, cit. por OEI, 2003, p.5)

Pero no la originalidad con el sentido que solemos otorgarle (“novedoso”, “nunca visto”), sino que va más allá, y se plantea como algo nuevo en ese contexto, es decir, una nueva forma de afrontar un problema en el aula.

Esto está íntimamente ligado a lo mencionado anteriormente: puede que algo que ya se ha visto con anterioridad en otros lugares no sea algo original allí si volvemos a ponerlo en práctica, pero sí puede conformarse como una experiencia novedosa en nuestro contexto aula-clase-centro.

Otro punto sumamente importante en el que hace hincapié Marta Libedinsky (2001) es la importancia de que esta idea, proyecto o experiencia nazca de una necesidad real visible y detectada en el aula. Para ello, partimos de un análisis de la realidad vivida a diario en el aula y en la que detectaremos que los mecanismos que nosotros/as estamos poniendo en marcha no nos ayudan a lograr el máximo desarrollo de las potencialidades de nuestros alumnos/as.

Por último, señalar también la necesidad de que esta práctica sea duradera, es decir, que se trate de una aplicación constante durante un largo período de tiempo.

Tal y como describe Gather Thurler, “la calidad con la que se trasmita dicha innovación dependerá de (...), así como de su capacidad y de su voluntad para integrarla de forma duradera en su aplicación práctica” (2000, p.13).

Así pues, Berman y McLaughlin defienden la idea de que aquellas innovaciones que no son seguidas tras la fase inicial, enseguida caen en el olvido (1978, p.7).

Para que estos cambios puedan desarrollarse, deben existir en el ámbito en el que se desarrolla la experiencia innovadora (en este caso, el ámbito escolar), una serie de factores que faciliten dicha transformación, entre los que destaca el factor docente.

Este tipo de transformaciones, en ocasiones, provocan que el resto de docentes que nos acompañan cambien de paradigma, dando lugar a una notable mejora de la práctica docente y los resultados; aunque esto casi nunca ocurre (Gather Thurler, 2000, pp.10-12).

Existen diferentes promotores de este tipo de cambios metodológicos en el aula: los jefes de departamento, el responsable de la institución o, como en la mayoría de los casos sucede, los tutores del aula, quienes ven reflejada la ineficacia de los sistemas de enseñanza vigentes y deciden promover un tipo de trabajo diferente. Se trata de una propuesta que surge del contacto directo a diario con los alumnos/as y, cuyos resultados, suelen verse a corto plazo (Libedinski, 2001, cit. por OEI, 2003, pp.6-7).

Aunque la mayoría de las veces las propuestas de innovación parten de la figura del docente-tutor del aula, es necesario que el resto del equipo directivo colabore o, en su defecto, no ponga obstáculos en su camino.

La innovación no debe darse nunca en un ambiente de aislamiento y absoluta soledad en el contexto escolar. Tal y como señala Carbonell (2006, p.20), es necesaria la cooperación permanente entre los agentes implicados para poder contrastar y enriquecer la experiencia.

Siempre que intentemos poner en marcha proyectos innovadores en el centro escolar, como docentes, debemos lograr el mayor grado de participación que podamos conseguir: ya sea de toda la comunidad educativa, de algún compañero/a o de las familias.

Este autor también recalca la importancia que tiene que estas transformaciones surjan desde abajo, es decir, los docentes, como precursores del cambio.

Nosotros somos quienes debemos pensar, gestionar, etc. nuevas formas de ver y entender la enseñanza.

Hablar de innovación educativa nos lleva, intrínsecamente, a hablar de liderazgo, ya que este llega a determinar de manera importante los resultados de aprendizaje (Hopkins, 2001, cit. por Sánchez Moreno, 2010). Este liderazgo debe estar basado en la capacidad para promover el cambio en un medio en el que, la mayoría de las veces, no se acepta, valora o permite.

Hargreaves (1994, p.17) nos invita a promover esta colaboración entre docentes, pues de ella depende, en gran parte, el éxito o fracaso de nuestra propuesta, así como asegurar el éxito de la escuela. A mayor colaboración entre los miembros de la comunidad educativa, menor serán las trabas y obstáculos que encontremos en el camino.

#### *2.1.1. Innovación en la ley educativa*

Analizando la ley educativa vigente actualmente en Andalucía, en concreto la ORDEN de 5 de agosto de 2008, por la que se desarrolla el Currículo correspondiente a la Educación Infantil en Andalucía, esta señala que “el currículo constituye un instrumento que permite a cada profesional de la educación desarrollar y revisar su propia actividad

desde un marco de referencia actualizado y científico, a la vez que contribuye eficazmente a la innovación educativa”.

**Por ello, podemos deducir que cada docente tiene el derecho a decidir cómo organizar su práctica docente en el aula pudiéndose acoger a todas aquellas teorías pedagógicas que sustenten dicha práctica, pues esta es la esencia de la verdadera innovación educativa.**

Si podemos en conjunto otros aspectos anteriormente mencionados para describir en qué consistía una práctica innovadora, veremos que la ley también corrobora dichos criterios a la hora de planificar poner en práctica nuestras planificaciones.

De esta forma, en el documento queda reflejada la idea de que “el currículo infantil no implica una homogeneización de la práctica educativa. Ofrece principios y criterios válidos de carácter general (...) que permita su posterior desarrollo y concreción por parte de los equipos educativos. Son estos quienes han de adaptarlo a las características peculiares de cada contexto y grupo”.

En este extracto, además de otorgar a los docentes y equipos directivos la capacidad de poner en práctica nuevas metodologías de aula, también queda reflejado el carácter adaptativo que deben poseer las mismas, pues somos los docentes quienes, partiendo de una realidad y/o problema existente en el aula, desarrollamos nuestra práctica educativa.

Por otra parte, de forma más general, en la LEY ORGÁNICA 2/2006, de 3 de mayo, en su artículo 1, recoge como principio fundamental de la educación en España el “fomento y la promoción de la investigación, experimentación y la innovación educativa”.

Pero lo realmente importante, lo que realmente da sentido a una propuesta innovadora, es lo que aporta al aprendizaje del alumnado: para qué sirve y por qué es importante utilizar nuevas formas de aprender y enseñar.

Analizando la metáfora utilizada por Carballo Cortiña, la metodología de enseñanza en el aula debe parecerse a una pirámide invertida, en la que los alumnos estén arriba y sean los docentes quienes tengan que mirar hacia ellos/as, pues son ellos los objetivos de nuestra profesión (2009, p.14).

Es la capacidad del docente de mirar hacia donde observa nuestro alumnado lo que va a hacer que partamos de esos intereses, motivaciones, problemas de aula, etc. para diseñar nuestras propuestas.

Este mismo autor señala: “si no empezamos por los alumnos, preguntando lo que quieren, lo que necesitan, lo que echan en falta... y si no continuamos con ellos, pidiéndoles ideas y trabajo para cambiar las cosas, las cosas no cambiarán nunca.”

Por ello, nuestro trabajo debe ser por y para ellos y guiarnos a través de sus necesidades, dificultades y curiosidades.

## 2.2. Metodología basada en proyectos

Durante los últimos años, ha ido surgiendo en educación un nuevo movimiento pedagógico muy contrario al método tradicional basado en la metodología por fichas o editoriales. Cada vez son más profesionales de la enseñanza que orientan su práctica hacia esta nueva metodología. Se trata del aprendizaje basado en proyectos o proyectos de investigación, tema tratado en la asignatura “La enseñanza a través de proyectos integrados”.

El trabajo por proyectos supone una alternativa metodológica a la enseñanza tradicional, la cual ha supuesto una gran innovación en la práctica docente, revolucionando la forma de ver, entender y practicar la enseñanza.

Se trata de abordar el aprendizaje de los alumnos/as desde un punto de vista más significativo y constructivista para ellos/as, es decir: ellos son los que crean sus aprendizajes y no nosotros los que les “bombardeamos” con una gran cantidad de información.

Tabla 1: Aprendizaje significativo vs. Metodología de fichas

| Aprendizaje significativo  | Metodología basada en fichas  |
|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>- Toda actividad surge de una necesidad o problema detectado en el aula al que debemos dar solución.</li> <li>- Son los niños/as quienes guían el proceso gracias a sus intereses, motivaciones, etc.</li> <li>- Da respuestas fundamentadas a cuestiones importantes.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Conjunto de actividades en papel (idea equivocada de perdurabilidad) que implican una actividad individual del niño/a.</li> <li>- El tema viene seleccionado por la temática trabajada en el aula.</li> <li>- No integran el conocimiento. Conocimiento fragmentado (cada ficha trabaja un tema</li> </ul> |

- Aprendizaje constructivista basado en la participación exploración, investigación, etc.
- Implica una gran labor docente de planificación, organización, etc.

concreto).

- No son interesantes para el alumnado pues no propicia la participación, la investigación, etc.
- No es una propuesta flexible.

Todo proyecto tiene una serie de características que lo definen y diferencias de otro tipo de metodología existentes en el aula:

Por tanto, tal y como señala Agelet (2001, p.71), los proyectos de trabajo o investigación en infantil son acciones educativas que promueven el crecimiento personal del alumnado mediante la asimilación y el aprendizaje a través de la experiencia (social, moral, etc.).

Aprenden una serie de conceptos, habilidades, procedimientos, valores, actitudes, etc. que le sirven, no sólo para moverse en el medio que le rodea, sino también para entenderlo, utilizarlo e intervenir en él. “El aprendizaje relevante se refiere a aquel tipo de aprendizaje significativo que, por su importancia y por su utilidad para el sujeto, provoca la reconstrucción de sus esquemas habituales de conocimiento” (Pérez Gómez, 1999)

Esta metodología investigativa que centra el aprendizaje en el alumno/a y no en el docente parte de las ideas educativas que surgieron a raíz de la Escuela Nueva.

La Escuela Nueva, o también conocida como la Pedagogía Progresista, engloba una serie de movimientos educativos contrarios a la escuela tradicional que surgieron a finales del siglo XIX, movimientos estudiados durante la asignatura de “Políticas de Educación Infantil”.

Los psicólogos y pedagogos precursores de este movimiento (Rousseau, Pestalozzi, Fröbel y Herbart y, después, Dewey, Giner de los Ríos, Montessori, Decroly, Ensor, etc.) defendieron la idea de convertir al niño/a en el centro de su propio aprendizaje (paidocentrismo) mientras que el docente se convertía en un mero guía del proceso, pero no el centro del mismo.

Este proceso se vio forzado a despegar gracias a las necesidades y requerimientos de la nueva clase media, que exigía un estilo de enseñanza muy distinto al que se conocía hasta entonces.

Mientras esto ocurría en Europa, en EE.UU. surgía un movimiento paralelo (Escuela Progresista) que luchaba contra la escuela tradicional. Estaba encabezado por profesores de la universidad y, poco a poco, los maestros de las escuelas públicas se fueron uniendo a él.

El principio clave que rige la enseñanza en estos dos movimientos es el de “actividad” lo que implica dejar que el niño/a interactúe con todos los elementos y personas presentes en su medio (en este caso, el aula) con el único objetivo de aprender a través de la interacción con ellos/as (principio que se cumple en los proyectos de trabajo).

Por tanto, podemos afirmar que, este tipo de metodologías que centran al alumno/a en el epicentro del aprendizaje y donde el docente pasa a tomar un segundo plano no es algo nuevo, aunque no se aplique en todos los centros por igual.

Esto nos lleva a otra cuestión esencial del trabajo por proyecto: cómo surgen los proyectos de trabajo en el aula infantil.

Los proyectos deben surgir de los intereses y necesidades que presenten nuestros alumnos/as del aula. Esta adaptación nos va a permitir responder mucho mejor a sus características individuales, sus dudas, etc. porque suponen problemas reales para ellos/as.

“Gran parte de ese interés se logra cuando el proyecto nace de la misma realidad, intentando que los temas estén relacionados con lo que les preocupa, lo que se vive en su entorno, tanto inmediato como lejano. Por lo tanto, es necesario crear un clima cómodo que permita a los niños y niñas comunicar sus vivencias e ideas, compartir lo que cada uno sabe. Sólo a partir de ahí, serán capaces de construir juntos nuevos conocimientos”(FF.CCOO, 2012).

Otro de los aspectos que debemos tener en cuenta, y en relación con el aspecto innovador del proyecto, tal y como señalan Hernández y Ventura (1992, p.6), es que los proyectos no deben ponerse en marcha por un arrebató innovador sin sentido, pues desvirtúa el proyecto en sí.

### *2.2.1. Papel del docente en la enseñanza a través de proyectos*

Tras lo trabajado durante la asignatura de “El docente en Educación Infantil”, sabemos que trabajar por proyectos implica un alto grado de participación de todas las personas



que intervienen en su puesta en marcha y desarrollo. Por parte de los docentes se requiere un alto grado de trabajo para poder innovar en el aula y ofrecer esta alternativa metodológica.

Esto significa abandonar la comodidad que nos proporciona la editorial y sus excesivas orientaciones (cualquiera que haya ojeado una guía metodológica sabe que planifican hasta el más mínimo detalle) y adentrarse en una forma de trabajo mucho más agotadora que implica, muchas veces, una dedicación de tiempo y materiales más exigente, aunque mejora la calidad de la educación que recibe el alumnado.

Además, necesitamos la colaboración del resto de agentes implicados en su desarrollo (comunidad educativa y familias) para poner en común nuestras ideas, recopilar los materiales necesarios, etc.

Otra cosa que no podemos olvidar es que optar por un trabajo por proyectos en nuestra aula no significa no programar qué se va a trabajar en el aula, sino que nos aleja de las programaciones de unidades didácticas tradicionales con objetivos operativos.

Como es el caso de esta actividad, los docentes debemos planificar aspectos como el agrupamiento de los alumnos/as, el horario, los materiales, etc. que se van a precisar durante el desarrollo del proyecto para que este funcione (Requena, 2009).

Cuando un docente programa las actividades de su aula, luego, en la práctica, intenta desarrollarla tal cual. En los proyectos de trabajo, el docente, también tiene planificado todos los detalles pero esta propuesta siempre está abierta a posibles cambios que vayan surgiendo a raíz de la participación de los niños/as.

También se precisa un alto grado de flexibilidad en nuestro papel de docente. Nuestra programación del proyecto necesita ser cercana a la realidad que se vive en el aula y a la que viven nuestros alumnos (FF.CCOO, 2012).

El niño/a es el verdadero protagonista de su aprendizaje y nosotros debemos dejar de ser “maestros doctrinales” y pasar a ser “guías en el proceso”. Nuestra misión es crear espacios educativos de calidad donde el alumnado pueda desarrollar al máximo sus potencialidades partiendo de sus intereses.

### **2.3. Constructivismo, paidocentrismo y principio de actividad**

Una de las características que definían al trabajo por proyectos era el carácter constructivista de los mismos.

El constructivismo es una corriente pedagógica que defiende la idea de que los docentes debemos entregarle las herramientas necesarias a nuestros alumnos/as para que sean ellos quienes creen los procedimientos necesarios para resolver un problema.

Esta teoría forma un paradigma educativo opuesto a la corriente tradicional (conductismo): implica la participación activa del alumnado para que se forme como constructor de su propio aprendizaje.

Fue Jean Piaget (1896-1980) quién defendió la idea de que el sujeto aprende por su constante necesidad de adaptación al medio. El individuo tiene una serie de estructuras mentales definidas, a las que llamamos esquemas mentales, fruto de su relación con el medio y su actuación en él, o del sujeto-objeto, tal y como describen Serrano y Calvo (1991, pp.9-10)

Cuando el sujeto se enfrenta a un problema para el que no encuentra solución (conflicto cognitivo), necesita reorganizar estos procesos mentales, lo cual hace a través de la manipulación, investigación, experimentación sobre el medio hasta hallar la respuesta que busca.

Cuando el sujeto es consciente de que el esquema mental necesario para resolver dicho problema es diferente al usado normalmente, decimos que se encuentra en el proceso de “asimilación.” Cuando ese esquema pasa a formar parte del resto de estructuras mentales que poseemos y puede ser puesto en marcha nuevamente, lo denominamos proceso de “acomodación”.

Por tanto, tal y como describe Zubiría (2004, p.12), podemos deducir que el constructivismo tiene importantes implicaciones en los procesos educativos, pues nos permite desarrollar los conocimientos del alumnado a través de la creación de zonas de desarrollo próximo (ZDP, teoría de Vygotsky) enfocadas a potencializar las capacidades de nuestro alumnado.

Esta visión constructivista del aprendizaje supone colocar al alumno/a en el centro de su propia educación, corriente a la que llamamos paidocentrismo, desarrollada ampliamente por Friedrich Fröbel (1782-1852).

“El menor se convierte en la figura central de la educación y, por ello, la labor educativa será una tarea conducida por y mediante el niño o niña, para él o ella” (Sanchidrián, 2010, p.119).

A raíz de esto, los docentes pasamos a ser facilitadores o ayudantes en este proceso de aprendizaje del niño/a, facilitándole los recursos necesarios y creando espacios didácticos que potencien las habilidades del alumno/a para que sea el/la mismo/a quien construya sus conocimientos.

El constructivismo, intrínsecamente, implica otro principio fundamental de la educación infantil: el principio de actividad.

Este principio defiende la idea del aprendizaje a través de la propia actividad del niño/a con el medio que le rodea: su manipulación, exploración, etc. como método de aprendizaje.

Tal y como describe Gervillas (2006, p.35), la actividad del niño/a tiene una importancia primordial en la construcción del conocimiento. Por ello, los docentes, debemos facilitar situaciones para que el alumno/a explore activamente en el mundo que le rodea.

La misma autora, en una breve descripción sobre la teoría piagetiana, indica la importancia de las acciones de los sujetos, pues cada acción es un reflejo de la acción interiorizada de otras acciones.

Esto implica que, para poder realizar una acción, es necesario poner en marcha todos los mecanismos mentales que nos permitan realizarla, dando lugar a pensamiento.

- Sólo a través de la actividad el niño/a es capaz de alcanzar el pleno rendimiento.
- La enseñanza verbal es útil siempre que vaya acompañada de una actividad.
- El constructivismo implica la acción y experimentación. Sólo así el sujeto será capaz de desarrollar el pensamiento.
- El desarrollo de la autonomía necesita de la libertad de investigación y pensamiento.

Al hilo de este último punto, el desarrollo progresivo de la autonomía del niño/a debe ser otro de los principios fundamentales que sustenten nuestra práctica educativa.

Basándonos en la ORDEN de 5 de agosto de 2008, en los objetivos principales de la etapa infantil, figura que el alumnado debe ir adquiriendo autonomía en sus actividades, eliminando ese sentimiento de dependencia hacia el adulto.

Esto solo se consigue cuando el adulto se va retirando del lado del alumno/a a medida que este evoluciona y mientras ofrece propuestas de actividades en las que se vean obligados a tomar la iniciativa y no depender del adulto para su consecución.

Para poder proponer estas actividades, las cuales supongan retos superables para ellos, debemos, como docentes, conocer muy bien en qué etapa evolutiva se encuentran, para que así, nuestras actividades esté ajustadas a su realidad madurativa.

Tomando como referencia los estadios de desarrollo de Piaget, en los cuales se establecen una serie de logros o hitos que cada individuo va alcanzando dependiendo de la edad, dando así lugar a la teoría del desarrollo cognitivo (década de 1950).

La complejidad de esta teoría hace que casi ninguna experiencia pedagógica se haya basado únicamente en ella para su desarrollo, pero sí son muchas sus interpretaciones (Sanchidrián, 2010, p.228).

Son muchos los autores que, en las últimas décadas, han descrito en sus obras los logros de los diferentes estadios, a partir de la teoría de Piaget (Gosselin, Pérez Simó, Dávila, etc.), pero, tomando como referencia la obra de Amiel-Tison y Gosselin (2006), podemos describir la etapa en la que se encuentran los niños/as destinatarios/as de la propuesta:

- Período pre-operatorio (de los 2 a los 7 años de edad).

En esta etapa se empiezan a interiorizar las acciones aprendidas durante la etapa anterior, sólo que estas tienen ciertos “errores” debido a la vaguedad de las mismas. Dichos procesos son conocidos por aparecer como “errores” de pensamiento asociados a esta evolución cognitiva: centración, egocentrismo, animismo, etc.

Delval (1994) también indica que la experiencia, poco a poco, va sustituyéndose por la deducción (proceso discursivo y descendente que pasa de lo general a lo particular) y las acciones sensorio-motrices van transformándose en representaciones.

El niño/a también se guía por la intuición, es decir, afirma sin pruebas y no es capaz de demostrar y/o justificar sus respuestas.

## **2.4. Atención a la diversidad**

Tal y como quedó demostrado durante la asignatura de “Atención a la diversidad en Educación Infantil”, cada persona es un ser único, que presenta determinadas características que le hacen irreplicable. En ocasiones, estas, pueden ser vistas como algo negativo por parte de los demás. Este problema se agrava cuando es la propia escuela la que no acepta dichas características y, además, las fomenta.

Según Palacios y Paniagua (2005, p.111), en la escuela infantil, existen numerosos aspectos que diferencian a unos niños/as de otros: su edad (en el aula, no es lo mismo nacer en enero que en octubre. Da lugar a diferencias madurativas), género, si tienen alguna enfermedad, ritmos biológicos individuales, etc. Las capacidades que presente el niño/a, sus intereses, su situación familiar, estímulos que reciba, etc. también son características que definen al alumno/a como tal.

Todo esto genera un clima de diversidad en el aula, lo que provoca que la respuesta que debe ofrecer el docente no sea siempre la misma para todos los niños/as. Nuestra respuesta educativa debe responder a estas necesidades individuales que presenta cada niño/a, siempre que tampoco se aleje del trabajo con el grupo.

Hablamos de atención a la diversidad cuando el docente es capaz de generar un clima de trabajo en el que todos puedan participar, en el que todas las necesidades del alumnado se vean cubiertas y además, si utilizamos estas características para enriquecer el aula, estaremos enriqueciendo nuestra práctica educativa.

“Debemos poner en marcha estrategias y actuaciones para que el alumnado desarrolle el máximo de sus capacidades, de tal modo que las diferencias no se conviertan en desigualdades”, tal y como describe Viera (2000).

Por lo tanto, tal y como indica Ibáñez (2011, p.26), la intervención educativa en Educación Infantil siempre debe respetar el principio de diversidad, viéndonos obligados a adaptar siempre nuestra práctica educativa a dichas características del alumnado.

Aunque no debemos dejar el significado de la expresión “diversidad en el aula” solo en lo mencionado anteriormente.

Esta diversidad también hace referencia a los intereses de nuestro alumnado/a, sus motivaciones y su estilo de aprendizaje.

Debemos asegurar una enseñanza de calidad para cada estudiante en particular, con independencia de sus capacidades intelectuales, sus modalidades de inteligencia, sus estilos de aprendizaje, sus capacidades físicas y sensoriales, su género, clase social, etc. (Torres, 2008, pp.85-86).

#### *2.4.1. Educación inclusiva desde la normativa vigente*

En la Ley 17/2007 de 10 de diciembre de educación en Andalucía, en su art. 4, hace referencia del respeto del sistema educativo hacia la diversidad de capacidades e intereses del alumnado.

Así también, en su art. 19, garantiza que la formación del profesorado irá dirigida a ser capaz de atender esta diversidad existente en las aulas.

Por último, en su art. 37, referente al currículo, permite una organización flexible, variada e individualizada para facilitar esta atención a la diversidad.

Por otro lado, en la Orden del 5 de agosto, ya mencionada anteriormente, en el art.4, también señala la capacidad de los centros para ajustar sus propuestas a la diversidad existente en sus aulas. A su vez, queda claro que para su elaboración deberán tener en cuenta los diferentes ritmos de aprendizaje.

Por otra parte, en su anexo, recoge: “El currículo no implica una homogeneización de la práctica educativa. Ofrece principios y criterios válidos de carácter general, presentando, por consiguiente, un nivel de generalidad tal que permita su posterior desarrollo y concreción por parte de los equipos educativos. Son éstos quienes han de adaptarlo a las características peculiares de cada contexto y grupo. De esta manera, no sólo se respeta y reconoce el pluralismo cultural y la diversidad de capacidades, motivaciones, posibilidades e intereses de niños y niñas, sino que también se concede a los profesionales de la educación un amplio margen de autonomía profesional en las tareas de diseño y desarrollo curricular.”

Por ello, se puede deducir que la normativa vigente recoge el principio de atención a la diversidad en todas sus líneas, desde la metodología hasta el currículo en sí, lo que supone que la ley, no solo no es obstáculo para respetar estas características individuales del alumnado, sino que obliga a atender la diversidad del aula.

#### *2.4.2. Trabajo por proyectos y atención a la diversidad*

Los proyectos de trabajo son propuestas abiertas y flexibles, lo que nos ayuda a ajustarlas en todo momento a la diversidad que nos encontramos en el aula, entendiendo esta no sólo como la existencia de determinadas circunstancias (déficit visual, motor, etc.) sino como la propia personalidad de cada alumno/a.

Al tratarse de propuestas modificables y flexibles, los alumnos/as también podrán adaptar estas a sus necesidades, es decir, que quizás no todos alcancen todos los objetivos propuestos, pero si avanzarán en su aprendizaje pues han adaptado la forma de trabajo a sus necesidades y capacidades.

Además, como señala Ainscow (2000), los proyectos de trabajo también permiten agrupamientos flexibles que nos ayudan a trabajar con los distintos niveles de desarrollo de cada uno de nuestros alumnos/as.

### **2.5. Grupos interactivos**

El proyecto que nos ocupa está ideado para trabajar en el aula a través de pequeños grupos interactivos que se dediquen a las diferentes sub-tareas de las actividades que se vayan desarrollando.

La metodología de aula caracterizada por el trabajo en grupos interactivos suele estar íntimamente relacionada con el trabajo por proyectos, pues este suele implicar la organización de ciertos aspectos de la actividad por parte de los alumnos/as, para los que se ven obligados a sentarse para debatir y decidir.

Por tanto, se trata de una organización flexible de aula, en la que los alumnos/as se agrupan por mesas para determinadas tareas (cada grupo tiene una finalidad) y no para toda la jornada escolar. Además, cada uno de estos grupos estará guiado por un adulto de referencia (con la colaboración de las familias).

Este tipo de trabajo permite que el grupo se centre en un aspecto en concreto del problema cuando el tiempo del que se dispone es corto o cuando el grupo es muy numeroso. Es decir, normalmente, cada actividad suele tener asociadas diferentes sub-tareas. El objetivo de los grupos interactivos es el trabajar en pequeños grupos en dichas sub-tareas para, posteriormente, agruparlo en un trabajo conjunto.

La metodología del grupo interactivo implica un aprendizaje colaborativo, en el que cada alumno/a, de forma individual, gracias a su trabajo y aposte, colabora en el avance del grupo y el aprendizaje del resto de compañeros, tal y como describe Castro (2007, p.69).

El mismo autor señala que estos grupos interactivos responden eficazmente a un modelo inclusivo de aula, pues agrupa a los alumnos/as de forma heterogénea, sin importar su nivel de desarrollo, cultura, edad, etc.

Los mismos autores señalan la importancia de los grupos interactivos en el ambiente de aula por los valores que se fomentan:

- El docente tiene altas expectativas sobre todo el alumnado.
- Los estudiantes se ayudan unos a otros.
- Los participantes en el aula se tratan con respeto.
- El docente intenta eliminar las barreras de aprendizaje y participación en el aula.

Los grupos interactivos surgen de la práctica llamada “comunidades de aprendizajes”, las cuales, a modo de resumen, se pueden definir como grupos de personas que se unen para aprender en común, usando todos los recursos disponibles.

## **2.6. Escuelas democráticas**

Todo nuestro proyecto se desarrolla en un clima de respeto y democracia, lo cual queda patente en el nivel de colaboración de todos y cada uno de los miembros del grupo, así como en la toma de decisiones y el respeto al trabajo y las opiniones.

En el año 1997, Apple y Beane describieron como las escuelas donde reinaba el ambiente democrático en el trabajo tenían menores dificultades a la hora de resolver problemas y conseguir las metas.



La escuela democrática debe basarse en unos principios que permitan a todos los agentes implicados la participación en la vida real del centro o del aula: oír nuevas ideas, participar en las decisiones que se toman de forma democrática, etc.

Lo importante es que los niños/as vayan creciendo en un entorno democrático que les permita, en el futuro, participar en la vida social y democrática de su entorno, pues, tal y como indica la ORDEN de 5 de agosto, el desarrollo de valores democráticos es importante en esta etapa.

Las asambleas, los debates, las votaciones, las tomas de decisiones, etc. son ejemplos de actividades de aula que poco a poco van ganando terreno en la etapa infantil en su práctica habitual y estas nos permiten ajustar nuestra práctica a los derechos democráticos de nuestra sociedad.

Las escuelas son, desde que nacieron, el epicentro de los grandes cambios en las prácticas educativas. Por tanto, cuando una escuela trabaja para mejorar la institución promueve que se sigan dando estos cambios que influyen en las prácticas de aula (VV.AA, 1998, p.221).

## **2.7. Globalización vs. Interdisciplinariedad**

La globalización constituye uno de los sentidos fundamentales de la etapa de Educación Infantil como etapa educativa, además de ser uno de los pilares fundamentales del trabajo por proyectos.

“Existen diferentes concepciones sobre la globalización de la actividad del alumno y sobre la globalización como práctica educativa. Es evidente que se ha escrito mucho sobre la importancia de la globalización y que se ha demostrado que los alumnos aprenden mejor si globalizan los conocimientos que van aprendiendo. Pero es también evidente que no quiere decir lo mismo para todos” (Lleixá, 2005, p.59).

La globalización puede suponer el planteamiento de un determinado tema, el cual va siendo trabajado desde las distintas áreas de desarrollo. Por ejemplo: si estamos trabajando en el aula el tema de la Navidad, trabajamos las matemáticas con esta temática, la lecto-escritura, etc.

Este tipo de actividades no son más que una cantidad de ejercicios sumatorios bajo la falsa apariencia de la globalización.

Tomando como referencia la Orden del 5 de agosto, en su art. 3, referente al desarrollo del currículo, se determina que las áreas de desarrollo deben ser enfocadas bajo esta visión globalizadora de la educación.

Aún sí, en la mayoría de los casos, queda demostrado que en los centros pocas veces se trabaja realmente desde una perspectiva globalizada y se sigue atendiendo el aprendizaje desde una visión sesgada, muy parecida a las asignaturas, y bajo una falsa careta de globalización.

“En lo relativo al proceso de enseñanza, el enfoque globalizador permite que los niños y niñas aborden las experiencias de aprendizaje de forma global, poniendo en juego, de forma interrelacionada, mecanismos afectivos, intelectuales y expresivos” (ORDEN de 5 de agosto, p.47).

Esto convertiría los cursos escolares, tal y como describe Torres (1998, pp.29-95), “de cursos en los que el alumnado se vería obligado a manejar marcos teóricos, conceptos, procedimientos, destrezas de diferentes disciplinas para comprender o solucionar las cuestiones y problemas planteados”.

El docente, como mediador entre el aprendizaje y el alumno/a, plantearía problemas en el aula los cuales, para ser resueltos, implican que los alumnos/as acudan a las matemáticas, la escritura, la expresión plástica, la música, etc. para solucionarlos: en esto consisten los proyectos de trabajo en las aulas de infantil.

Por otro lado, la etapa infantil tiene como finalidad el desarrollo de todas las capacidades del niño/a: físicas, cognitivas, sociales, afectivas y morales y esta etapa educativa debe garantizar que se atienden todos los planos de la personalidad infantil.

Es por ello que el currículo se divide por áreas de conocimiento, trabajados como campos de actuación, que les permite el desarrollo y el aprendizaje sobre la realidad que les rodea.

El currículo se divide en tres áreas:

- Conocimiento de sí mismo y autonomía personal.

Hace referencia a la paulatina construcción de la identidad del alumno/a, al ajuste de las emociones a los diferentes contextos y a la adquisición de hábitos autónomos relacionados con la higiene, el trabajo con el entorno, etc.

También abarca el desarrollo de la capacidad de iniciativa, la toma de decisiones, el análisis de las situaciones, así como al trabajo en grupos, la aceptación de normas y al desarrollo de aptitudes de respeto, escucha, etc.

- Conocimiento del entorno.

Esta área implica el desarrollo de habilidades investigativas, exploratorias, etc. como medio para el conocimiento del medio físico que nos rodea, así como el desarrollo de las habilidades matemáticas que nos permitan dicha interacción con el medio.

También se trabaja el respeto y cuidado hacia el medio ambiente, así como la realidad cultural que nos envuelve, las manifestaciones artísticas relacionadas con la misma y las habilidades sociales necesarias para establecer relaciones de calidad con otras personas.

- Lenguajes: comunicación y representación.

Esta área abarca el lenguaje corporal, verbal y el lenguaje artístico, entendiéndose este último como el lenguaje musical, plástico y tecnológico.

Abarca todas aquellas actividades que desarrollen la capacidad de expresarse, sin importar el tipo de lenguaje que se utilice, ajustándonos a la situación en la que estemos inmersos y comprendiendo los diferentes usos sociales de los mismos; así mismo, también implica el desarrollo de la capacidad de comprensión de los mensajes emitidos por otras personas.

También conlleva el trabajo con diferentes manifestaciones artísticas de autores reconocidos, lo que incluye el desarrollo de la capacidad artística del niño/a.

Por último, se señala la importancia del acceso a una lengua extranjera con las mismas implicaciones que la lengua materna.

El trabajo interdisciplinar implica la focalización de todas estas áreas hacia un mismo punto (el problema que estamos trabajando) y no su tratamiento de forma segmentada.

## **2.8. Trabajo con las familias**

Cuando el niño/a comienza a asistir a la escuela, hay un proceso de adaptación, de pasaje de la realidad familiar a otra realidad más general, y en ese pasaje se presenta con su ley (es decir, sus costumbres) como expresión del sujeto, como expresión de su diferencia. No se produce igual en un sujeto que en otro, tal y como describe Tizio en las Leyes del Universo Infantil (1995).

La escuela y la familia son las dos grandes instituciones educativas de las que disponen los niños y niñas para construirse como ciudadanos. Por tal motivo, ni la escuela por una parte ni tampoco la familia, pueden desempeñar dicha función de manera aislada y diferenciada la una de la otra (de León Sánchez, 2011), tal y como vimos durante las asignaturas de “Tutoría y familia” y “Colaboración con las familias en los procesos educativos”.

Necesitan trabajar de forma conjunta en todos los aspectos adheridos a la evolución y desarrollo del niño/a para crear un ambiente armónico en ambos ambientes sociales.

A lo largo del proceso de crianza y educación de los niños/as, se van formando una serie de relaciones interpersonales basadas en las relaciones emocionales entre la familia y el niño/a, a lo que se le suma el compromiso de las familias por formar a los niños/as dentro de unas normas y valores del entorno cultural próximo. Este compromiso y forma de entender la enseñanza de los niños/as se traslada posteriormente a la relación que tenga la familia con la escuela.

Hablar de colaboración entre la escuela y las familias puede ser engañoso y dar la impresión de que nos estamos refiriendo a una realidad uniforme y homogénea. Nada más lejos de la realidad, pues existe diversidad de realidades y situaciones familiares que son fuente de variación (Palacios, 2005, p.266).

El tipo de apego desarrollado entre el niño/a y su figura de apego (teoría desarrollada por Bowlby en 1977) conlleva una serie de consecuencias para la calidad de las otras relaciones que el niño/a establezca con otros individuos de su entorno.

A su vez, los estilos de socialización que establecen las familias también desempeñan un papel muy importante en esta relación familia-escuela. Las familias autoritarias, tienden a establecer una serie de normas muy rígidas, exigiendo grandes resultados a los pequeños/as y ejerciendo un gran control sobre ellos/as. Por el contrario, las familias

más permisivas, suelen estar carentes de normas, siendo indiferentes a los logros de sus hijos/as y no ejerciendo ningún control sobre ellos.

Las familias más sobreprotectoras plantean pocas normas a los niños/as, exigiendo pocas cosas y premiando en exceso las conductas, además de ejercer un control excesivo sobre el niño/a. Por último, las familias de estilo democrático suelen establecer unas normas muy claras y adecuadas a la edad del niño/a, exigiendo logros pertinentes a su edad y estableciendo una relación basada en la comunicación, el diálogo y la negociación.

A partir de esta base, podemos entender que así se desarrollará la relación que el docente intente establecer con cada una de ellas.

Para entender todo este proceso, debemos marcar la importancia de un aspecto clave en el desarrollo de los niños/as: la importancia de la continuidad en los contextos en los que se desarrolla.

El potencial para el desarrollo del niño/a en los distintos sistemas en los que se relaciona, se ve incrementado si entre todos ellos existen relaciones complementarias y constructivas (Teoría del apego, Bronfenbrenner, 1979).

Esto conlleva un compromiso para ambas instituciones: entre la escuela y la familia no deberían existir aspectos contradictorios u opuestos que dificulten el desarrollo armónico del niño/a. Esta continuidad en los contextos, tiene sus repercusiones en el desarrollo y el aprendizaje infantil.

“Los centros educativos, fueron creados para favorecer el desarrollo de los niños/as y servir de apoyo y ayuda a las familias en su gran cometido, educar a sus hijos/as” (Sosa, 2009, cit. por de León Sánchez, 2011, p.3). Por tanto, ambos agentes educativos tienen como objetivo educar y formar ciudadanos.

Tal y como nos explica Roldán (2008, pp.95-137), cuando los valores promovidos por los diferentes contextos son contradictorios, suelen prevalecer los de la familia (siempre que estos favorezcan su interiorización).

Además de este hecho, los docentes nos encontramos en una situación de desventaja: mayor ratio de niños/as en el aula que en el hogar (lo que nos impide prestar el mismo nivel de atención).

En el vínculo familiar, el niño/a adquiere una serie de aptitudes básicas y habilidades sociales y cognitivas que le son, posteriormente, imprescindibles para su interacción en la escuela: destrezas físicas, comunicativas, emocionales, etc.

El problema surge cuando las familias no saben o no pueden proporcionar esta base. En ese momento se entra en una perspectiva de discontinuidad entre los contextos, lo que provocan numerosas dificultades en los niños/as.

Es, por tanto, muy importante que existan esos vínculos conciliadores entre la escuela y la familia: vínculos sustentadores que relacionen cada sistema en el que se desenvuelve el niño/a con otros contextos de desarrollo y aprendizaje (Huguet, 2011, pp.143-164).

#### *2.8.1. El trabajo con las familias según la ley*

El DECRETO 428/2008, de 29 de julio, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas correspondientes a la Educación Infantil en Andalucía, en su art.13 señala a las escuelas como lugares de aprendizaje, socialización, intercambio y encuentro entre niñas y niños, familias y profesionales de la educación.

Las familias pueden participar de muchas formas y en muchos aspectos del centro, tal y como nos indican Oliva y Palacios (1998, pp.46-49). Algunos de estos ámbitos son:

- En órganos de gestión.
- Participación en actividades escolares.
- Apoyo en tareas escolares.
- Conocimiento mutuo.
- Etc.

La participación de las familias en las actividades escolares es una de las formas que tiene la institución familiar de poder involucrarse en la vida y jornada escolar y debemos valernos de esta actitud para poder desarrollar nuestras prácticas educativas (ya se mencionó anteriormente que, por ejemplo, los proyectos de trabajo necesitan la ayuda de las familias para su desarrollo).

Así mismo, en la Orden del 5 de agosto, en su art.4 (orientaciones metodológicas), indica que serán los equipos educativos quienes planifiquen las relaciones con las familias, favoreciendo la comunicación y la participación de estas en la vida escolar.

También su art.8, el cual habla exclusivamente de la participación de las familias, se centra en la importancia de la participación en los centros, la necesidad de establecer relaciones, la necesidad de formar y apoyar a las familias, etc.

Este tipo de relación estrecha y basada en la comunicación y el diálogo no quiere decir que familias y docentes realicen las mismas actividades ni se comporten de la misma forma, sino que ambas instituciones se complementan y trabajan hacia unos objetivos comunes, tal y como indica Ribes (2002, pp.24-28), además de verse fortalecida la labor del docente y el valor de esta.

El potencial de desarrollo del niño/a en ambos sistemas se verá incrementado si entre ambos se establece una relación fluida, cordial, comunicativa y constructiva que tenga como meta optimizar este desarrollo.

El objetivo que debemos tener a la hora de trabajar con las familias de nuestro alumnado es hacerles ver la importancia que tiene que se involucren en el proceso, es decir, que se sientan cada vez más competentes en sus funciones, ayudándoles a que tomen conciencia de la importancia que tiene su actuación cotidiana y el efecto que tiene en el desarrollo de sus hijos: hacerles ver los avances de los niños/as, las actitudes que les están beneficiando, etc.

Es necesario que los niños/as vean que sus adultos de referencia se relacionan entre sí, así como para facilitar que las familias conozcan nuestro trabajo y nosotros podamos tener más señas del comportamiento infantil (Paniagua, 2006).

### **3. VALOR DEL ESTUDIO**

#### **3.1. Experiencia innovadora**

El planteamiento que se recoge en este trabajo es el diseño de una experiencia innovadora para un contexto educativo concreto.

Como experiencia innovadora que es, tal y como se explica en el apartado anterior, debe cumplir una serie de requisitos que la formen como tal.

En primer lugar, una experiencia innovadora aplicada a un contexto educativo tiene que suponer una ruptura con las metodologías utilizadas en el aula en la que se va a poner en práctica.

Dicho aula, tal y como se analizará más adelante en el apartado de contextualización, nunca ha trabajado por proyectos, pues siempre lo ha hecho a través de la metodología por fichas.

Por tanto la aplicación del trabajo por proyectos de investigación, en este aula de infantil en concreto, supondría una ruptura con la metodología tradicional.

Por otro lado, cualquier experiencia innovadora que se precie, debe introducir algún elemento nuevo que produzca mejora en el método, en este caso, en el de enseñanza-aprendizaje.

En el apartado anterior ya queda recogida la importancia y los beneficios que proporciona el trabajo basado en proyectos, los cuales quedan amplificados al contraponerlos con la metodología basada en fichas.

El trabajo por fichas en educación infantil es una derivación de las tareas escolares, estandarizadas y mecanizadas, que podemos encontrar en etapas posteriores.

Fomentan un aprendizaje memorístico y mecanizado de aquellos saberes transmitidos y volcados en el aula por el docente, evitando todo aprendizaje significativo que pudiese surgir.

Además, esta metodología, se centra mucho más en el trabajo de contenidos conceptuales, desvalorizando los procedimentales y aptitudinales que se puedan desarrollar en el niño/a a través de otro tipo de metodologías.

Por tanto, cabe suponer, que el trabajo basado en la metodología investigativa por proyectos en educación infantil supone una notable mejora en la práctica docente de dicho aula.

Tal y como se describe en el apartado anterior, puede que metodologías que a simple vista no sean algo novedoso en educación, sí supongan una innovación en un determinado contexto en el que nunca se han aplicado, tal y como es el caso.

Otra característica que define a una experiencia innovadora es la originalidad a la hora de buscar y dar respuesta a un problema.



De entrada, en las aulas donde se trabaja por fichas no suele plantearse a los alumnos/as problemas para que investiguen cómo solucionarlos, por lo que el simple hecho de plantear algo así ya sería novedoso.

Por otra parte, esta forma de trabajo, en la que deban organizarse por pequeños grupos de trabajo, buscar información, seleccionar qué es útil y qué no, poner los resultados en común, etc. también supone un gran avance metodológico en el aula.

La obligación de nacer de una necesidad real existente en el aula es otro de los aspectos que definen las experiencias educativas innovadoras.

En este caso, tal y como podremos ver posteriormente en la descripción de la experiencia, en el centro existe un problema o una necesidad, para el cual el docente pide opiniones y sugerencias de cómo solucionarlo.

Por tanto, este punto de partida cumple los requisitos por ambas partes: responde a una característica de las experiencias innovadoras y también a cómo surgen los proyectos de trabajo.

También se mencionó con anterioridad la necesidad de que la aplicación de cualquier experiencia innovadora, para que realmente fuese significativa, debía ser duradera.

A priori, la experiencia que aquí se describe se aplica en un período de tiempo determinado, aunque también cabe la posibilidad de trazar un puente entre dicha experiencia y el proyecto siguiente.

Y esta es la idea de la que surge este proyecto: solucionar un problema que encontramos en el entorno y gracias al fruto de nuestro trabajo poder continuar con otros proyectos derivados del principal.

En todo caso, la aplicación duradera o no de esta metodología depende del docente que la ponga en marcha, pues de él también debe surgir la necesidad de buscar nuevas formas de trabajar en el aula.

Las experiencias innovadoras aplicadas en los centros educativos deben contar con el apoyo y respaldo del resto de la comunidad educativa, incluida las familias.

Pero la mayoría de ellas, como se indica en el apartado anterior, no suelen nacer de los equipos directivos del centro, sino que surgen en el nivel básico, es decir, en el aula.

El docente, gracias al análisis del entorno, de las necesidades que existen, de los intereses de los alumnos/as, etc. debe darse cuenta de si la metodología que utiliza funciona o no, así como de la evolución del alumnado y, si no es el caso, qué alternativas puede proponer.

### **3.2. Proyecto de investigación**

La experiencia que se plantea en este trabajo está planteada como un proyecto de investigación para realizar en un aula de educación infantil.

Normalmente, estas necesidades suelen nacer y desarrollarse en paralelo a los intereses y necesidades de nuestro alumnado.

Nuestro proyecto parte de una “actividad generatriz”, la cual da comienzo a una serie de preguntas y cuestiones para las que debemos buscar respuestas y soluciones. En este caso, la actividad generatriz es la visita al jardín del centro, el cual no tiene ningún uso práctico actualmente, y donde planteamos el problema de qué hacer con él.

Todo proyecto, para que sea motivador, debe estar ajustado a dichos intereses, lo que provocará un sentimiento de “trabajo” en el alumno/a, pues se trata de una temática interesante para él/la.

Al plantear un problema como el que planteamos en la actividad, creamos un sentimiento de curiosidad y motivación en el alumnado; sentimiento que debemos seguir manteniendo vivo durante todo el tiempo que dure el proyecto para que no decaiga el interés.

Esta motivación se mantendrá gracias a, por un lado, ofrecer actividades dinámicas y con sentido (no podemos olvidar que estamos trabajando con niños/as de infantil y que su capacidad de concentración es muy reducida si no trabajan con temas interesantes); y, por otro lado, gracias a las constantes asambleas que se realizan durante el proceso y que nos darán una idea de qué les interesa, cómo les gustaría trabajar, etc.

El aprendizaje basado en proyectos es otra de las metodologías asociadas al aprendizaje constructivista, lo que implica una necesidad de actividad constante por parte del niño/a.

En muchas ocasiones durante el proceso, existen tareas que no pueden ser desarrolladas por todos los miembros del aula a la vez; por ello, se ha tenido que dividir en varias ocasiones dichas tareas en varias sub-tareas, con el objetivo que de todos estén trabajando en la actividad y no existan tiempos muertos.

El aprendizaje constructivista también tiene como característica el aprendizaje basado en la experiencia, lo cual se consigue gracias a este proyecto, pues dota de multitud de experiencias y situaciones al alumnado de las que aprender y desarrollar al máximo sus potencialidades.

Cuando el sujeto se involucra en su aprendizaje y trabaja los contenidos de manera activa e investigativa, está construyendo su propia experiencia y, por tanto, su propio aprendizaje.

En la metodología por proyectos todo es trabajado por los alumnos/as: son ellos quienes buscan la información, la catalogan, desechan la información no relevante se organizan, etc. pues así es como se construye el pensamiento.

La idea es que aprendan a buscar las soluciones a los problemas de forma autónoma y no les sean dadas las respuestas. En este proyecto son ellos/as quienes deciden qué hacer y cómo hacerlo para solucionar el problemas que tienen entre manos.

Además, en una sociedad como la actual, en la que constantemente estamos bombardeados por información procedente de distintos canales, es importante que los niños/as comiencen a manejar dicha información para seleccionar, desechar, contrastar, etc.

Para que un proyecto de investigación en el aula de infantil salga adelante, se precisa de la ayuda y colaboración de las familias en el proceso.

Por ello, informaremos a la familias antes de empezar el proceso para que sepan qué vamos a trabajar y cómo y solicitaremos su ayuda para algunas de las actividades que se plantean.

Por último, debemos señalar la importancia del papel del docente en este tipo de metodologías, donde se transforma en un guía del proceso de aprendizaje.

Para que un proyecto funcione se necesita mucha planificación previa: qué hacer, como, qué vamos a necesitar, etc. y siempre estableciendo nexos con los intereses y motivaciones del alumno/a.

Debemos tener todos los puntos del proyecto bien planificados y organizados para evitar momentos de caos e inactividad en el aula.

Por ejemplo, en nuestra experiencia se planifica una visita de un familiar al aula que tenga contacto con los huertos o el campo. Debemos tener bien organizada y planificada dicha actividad, aunque finalmente no se pueda llevar a cabo, pues de esta organización va a depender que la actividad tenga valor o no: la organización de los grupos, la creación de una batería de preguntas, etc.

Para el docente esto supone mucho “trabajo en la sombra”, lo que significa estar continuamente preparando y organizando el espacio en función de las necesidades e intereses de los alumnos/as.

Pese a esto, nuestro proyecto responde a un diseño de actividad emergente, punto que desarrollaremos más adelante en la cronología de la actividad.

Recalcar nuevamente que, pese a que los proyectos de investigación no son una actividad reciente en su creación, es este caso sí supone una metodología innovadora en el aula y el centro al no haberse trabajado anteriormente.

No son pocos los maestros y pedagogos que se decantan, o han decantado en décadas anteriores, por esta metodología activa, por lo que su eficacia pedagógica queda más que demostrada.

- William Heart Kilpatrick, ya en el 1918, presenta la teoría sobre la Metodología basada en Proyectos, la cual defiende los intereses y motivaciones de los alumnos/as como base de su aprendizaje.
- María Montessori, pese a ser muy criticada por Kilpatrick, también defendía la idea del docente como guía en el proceso educativo. Además, le daba mucha importancia al diseño de los ambientes de aprendizaje en los que se desenvolvía el niño/a para fomentar sus capacidades.
- Mucho más actuales son los proyectos desarrollados por M<sup>a</sup> Carmen Díez Navarro, una maestra que le otorga a la educación un sentido vital, es decir, los

saberes no son hechos aislados, sino que se debe educar para vivir. Defiende la idea de escuchar los intereses de los niños/as y trabajar todos aquellos problemas que puedan surgir.

### **3.3. Experiencia constructivista**

Tal y como se explica en la descripción de la metodología por proyectos, cualquiera de estos, si está bien planteado y diseñado, responde a una visión constructivista del aprendizaje, pues centra toda la actividad en los niños/as a los que va dirigida la actividad.

Para que dicho aprendizaje sea constructivista, los docentes debemos crear situaciones de aprendizaje donde el niño/a pueda desarrollar al máximo sus potencialidades.

Durante la asamblea inicial, los alumnos irán comentando qué saben sobre el tema a trabajar (huertos), pero nosotros, como docentes, debemos ir introduciendo aspectos que quizás no surjan para poder ir construyendo el proyecto.

A estas cuestiones a debatir se las conoce como “universo de preocupaciones” e irán surgiendo a lo largo de todo el proceso, pues somos nosotros quienes les iremos orientando sobre los aspectos vamos a trabajar y serán ellos quienes trabajen para dominarlos.

A lo largo de toda la experiencia, el alumnado será el encargado de investigar la temática en cuestión, de organizar la información, de exponerla al resto de compañeros/as, etc. lo que le convierte en el epicentro del aprendizaje.

Todas las actividades que se han organizado se han hecho pensando en ellos/as, en su actividad y su participación y son ellos quienes guiarán el proceso, pues el avance del proyecto va a depender de su evolución.

El aprendizaje constructivista parte de una idea: crear situaciones en el aula que creen en el alumnado/a conflictos cognitivos. A partir de estos, irán elaborando nuevas ideas y, por tanto, construyendo sus aprendizajes.

Partimos de la necesidad de dar solución a un problema: el abandono de un espacio del centro para ir, poco a poco, construyendo nuevos aprendizajes que nos permitan dar respuesta a dicho problema.

Lo docentes, en este proceso, creamos un ambiente de andamiaje, es decir, creamos situaciones donde los niños/as desarrollen al máximo sus habilidades y construyan el conocimiento de mejor forma que si lo hiciesen por ellos mismos.

Además, somos los encargados de planificar un proyecto que implique la plena participación y actividad del niño/a durante el proceso. Entre ellas se encuentran actividades de exploración e investigación que permitan la construcción de los conocimientos: salidas al exterior, investigación de campo (tanto durante la salida como en pleno huerto), experimentos (nacimiento y crecimiento de las semillas), documentar el proceso, etc.

Cabe recalcar también que todas estas actividades están ideadas y planificadas con el objetivo de que el niño/a desarrolle, progresivamente, su autonomía, tanto en la construcción de los conocimientos, como en el manejo de nuevas técnicas de investigación, pasando por el trabajo en pequeños grupos, etc. tal y como viene descrito en la ORDEN del 5 de agosto en relación al desarrollo de la autonomía.

Otro punto que debe quedar reflejado en este apartado es la importancia que tiene la planificación previa a las salidas al exterior para el aprendizaje del alumnado.

La organización de grupos de trabajo previos a la salida, en los que se decidirá qué se va a observar, cómo se va a plasmar, cómo nos vamos a organizar, etc. sirve para que el alumnado aprenda a organizar su esquema de trabajo en las investigaciones, es decir, en la propia organización de la actividad ya están aprendiendo procedimientos que no podrían aprender mejor de otra forma.

Además, este proceso también ayuda a establecer esquemas de pensamiento que les permitan resolver futuros problemas de la misma forma en la que lo hacen en este momento: aprenden a cómo buscar soluciones, cómo poner en marcha estrategias de investigación, etc., pues se trata de una competencia vital en el desarrollo del conocimiento.

### **3.4. Atención a la diversidad, grupos interactivos y escuela democrática**

La experiencia educativa que en este trabajo se describe responde a la diversidad existente en un aula de infantil gracias, en gran parte, al trabajo en pequeños grupos.

Los grupos de trabajo están formados de forma aleatoria, por lo que no existe una agrupación en función de género, edad o nivel de desarrollo. El aula está constituida por un ambiente inclusivo en el que todos pueden participar gracias a este trabajo por equipos, lo que permite a cada niño/a trabajar en función de su grado de desarrollo sin que esto implique para él/la un retraso respecto a sus compañeros/as, además de respetarse los intereses y motivaciones del grupo gracias a las asambleas o votaciones que se llevan a cabo.

En este caso, como hemos mencionado anteriormente, al trabajar de forma diferente a la habitual en el aula, involucrando al alumnado más en el proceso y en la toma de decisiones, etc. estamos cumpliendo este último requisito de ajustarnos a la realidad presente en nuestro aula.

Además, tal y como señalamos en el punto de atención a la diversidad y proyectos de investigación, pese a ser una propuesta totalmente planificada y detallada, no deja de ser una actividad flexible y abierta que puede ir siendo modificada en determinados aspectos para que se ajuste a las necesidades y características del alumnado/a, así como a la propia evolución del proyecto.

El trabajo gracias a pequeños grupos interactivos dentro de un aula mayor supone el trabajo en grupos más reducidos en las sub-tareas derivadas de una actividad que, posteriormente, serán puestas en interacción con el resto.

La organización de un huerto escolar-urbano conlleva una serie de tareas que, en la mayoría de los casos, no pueden ser desarrolladas por todos los alumnos/as del aula a la vez.

Por ello se ha optado por una organización de aula que permita este trabajo en pequeños grupos, que deben interaccionar (tomar decisiones, dividir tareas, etc.) para lograr un resultado del que va a depender el objeto final.

Además, en alguna de las actividades, incluso, llegan a participar las familias (preparación previa a la salida al exterior), lo que permite que el aula se convierta en una pequeña comunidad de aprendizaje.

Por otro lado, también cumple los requisitos de toda “escuela democrática”, permitiendo la participación en la vida del aula de todos los agentes implicados en el aprendizaje de los niños/as (familias incluidas) dentro de unos valores democráticos.

Las escuelas democráticas ayudan al niño/a a “aprender a aprender”, aspecto característico de toda metodología constructivista, por lo que al otorgar al niño/a el papel de “creador de su aprendizaje”, estamos fomentando esos valores de igualdad, respeto y libertad en el niño/a. Solo se aprende democracia viviendo estos valores democráticos y “la escuela es una institución que pretende educar para los valores democráticos y para la vida” (Santos Guerra, 1992, p.130).

Por último, no seríamos, en este caso, un “aula democrática”, si no respetásemos las ideas, opiniones, gustos, preferencias, motivaciones, etc. del alumnado que conforma el aula. Por tanto, las asambleas y los debates son constantes en esta experiencia, llegándose a organizar incluso una votación, lo cual introduce de lleno en la vida social y democrática al niño/a.

### **3.5. Experiencia interdisciplinar**

Tal y como se describe en el apartado 2.7 de este mismo trabajo, la interdisciplinariedad en educación infantil surge del planteamiento de un problema al que debemos dar solución, y para la cual debemos recurrir a todas las disciplinas posibles (matemáticas, lengua, etc.).

Y este es el caso que nos ocupa: planteamos en el aula un problema (un espacio sin uso en el centro) y debemos dar solución... ¿cómo lo hacemos?.

Analizando la experiencia podemos observar como no se trabaja ninguna materia en concreto, sino que son soluciones para problemas que van surgiendo con el devenir del proyecto: debemos escribir las normas del rincón, pues debemos hacer uso de la escritura para ello, por ejemplo.

La experiencia que nos ocupa trabaja una serie de aspectos y contenidos, relacionados con cada una de las áreas que se describen en el currículo de infantil, de forma globalizada, es decir, en relación con lo que estamos trabajando y de forma significativa para el aprendizaje del alumnado.



Si comenzamos a analizar el área de “Conocimiento de sí mismo y autonomía personal”, podremos comprobar cómo nuestra experiencia trabaja, de forma diferente a la que se viene empleando hasta el momento en el aula, la autonomía del niño/a como la capacidad que le va a permitir adquirir habilidades que le faciliten el aprendizaje, tanto ahora como en el futuro.

Se les otorga la capacidad de agruparse según sus preferencias, de tomar decisiones grupales, etc. así como la autonomía que puede ir adquiriendo derivada de las responsabilidades que les vamos otorgando durante el proyecto: hacer un seguimiento, encargarse de regar el huerto, etc.

La segunda área que podemos analizar a través de nuestra actividad es la de “Conocimiento del entorno”, la cual no trabajamos de forma simplificada a través del tema que rige nuestro proyecto (el huerto), sino que podemos profundizar mucho más.

Estudiando el desarrollo del aspecto social de la propuesta, podemos destacar el uso de los debates como medio de la relación con sus iguales y como forma de autorregulación del comportamiento, pues implica una serie de aptitudes de atención, respeto y escucha hacia las ideas y opiniones de los demás.

Por otra parte, la organización del aula por pequeños grupos de trabajo nos ayuda a desarrollar numerosas capacidades en los niños/as que, de otra forma, no se fomentarían. La capacidad autónoma de tomar decisiones, organizarse con sus iguales, etc. se perfecciona mejor de esta forma que de ninguna otra; así como el aprendizaje de normas y valores necesarios para la vida en comunidad.

Para el buen funcionamiento del grupo, es necesario que se establezcan normas que nos permitan a todos trabajar en interacción con los demás. El establecer normas, tanto a nivel de gran grupo como en los subgrupos de aula, permite que el niño/a entienda el por qué es necesario que existan estas normas y qué aportan a la vida en sociedad.

Lo único que debemos tener en cuenta, tal y como afirma Trianes (1997, pp.11-157), estos valores deben impregnar toda la vida en el aula y no trabajarse en momentos exclusivos, pues la escuela ejerce un papel fundamental en esta transmisión de valores.

Por otro lado, relacionado con el medio natural, se trabajan contenidos relacionados con el medio ambiente (ciclo vital de las plantas, trabajo en el campo, recursos para el

cuidado de un huerto, etc.) los cuales suelen ser trabajados habitualmente a través de fichas relacionadas con la temática de “la primavera”.

Para acceder a estos conocimientos, tal y como pudimos aprender durante la asignatura de “Didáctica del medio natural”, deben de valerse de técnicas de investigación, exploración, recogida de datos, etc. para acceder y organizar los saberes. Este punto también queda recogido en el currículo de infantil como medio de actuación sobre el medio, análisis de las consecuencias, etc.

El reciclaje también está presente en dicha actividad, aunque parezca no trabajarse de forma específica como suele ser costumbre en las aula de infantil (“Taller de reciclaje” o “Día del reciclaje”). Se trabaja de una forma más espontánea, al utilizar cartones de huevos o envases de plástico para sembrar las semillas, como una forma de hacer ver y entender a nuestros alumnos/as que no es necesario comprar algo para trabajar y que podemos aprovechar materiales que están a nuestro alrededor, y que no tienen ningún uso, para un fin concreto.

El trabajo del conocimiento matemático está presente también en esta área. El problema que surge del trabajo matemático focalizado (hacemos sumas, restas, etc. en una ficha) es que, a la larga, los alumnos/as dejan de encontrarle sentido a las matemáticas en la vida diaria.

Tal y como describe Alsina (1994, pp.37-44), autor visto durante la asignatura de “El desarrollo del conocimiento matemático en Educación Infantil”, se debe hacer un uso adecuado e inteligente de las matemáticas, viéndolas como un medio necesario para entender aspectos como las proporciones métricas del cuerpo humano o saber hacer cálculos para ahorrar en el hogar, es decir, para aspectos de la vida cotidiana.

En esta actividad trabajamos los conocimientos matemáticos desde esta misma visión: necesitamos tomar medidas para realizar un plano, realizamos un plano (organización espacial) para construirlo posteriormente, realizamos divisiones para organizar los equipos de trabajo, etc.

Es decir, se dota a los conocimientos matemáticos de sentido para la vida, de valor para poder solucionar problemas.

Otro aspecto matemático que pocas veces se trabaja en infantil es la organización temporal. En nuestra actividad queda marcada por una cronología que debemos ir construyendo poco a poco para, finalmente, crear nuestro diario de trabajo con fotografías del proceso. Esto, además de suponer un trabajo matemático, constituye otro mecanismo de trabajo investigativo en el aula, pues se trataría de un diario de campo del proceso de investigación realizado, además de ser útil como método de evaluación del proceso.

Establecer una rutina marcada y fija durante todas las jornadas, donde estén planificadas de antemano todas las actividades que se van a realizar, cuándo y qué tiempo vamos a dedicar, ayuda al desarrollo de la conciencia de tiempo interior y personal.

En relación al último área, “Lenguajes: comunicación y representación”, aclarar previamente que el trabajo que en esta experiencia se hace con la lecto-escritura se basa en un modelo constructivista y funcional.

Existe una obsesión en la etapa infantil de preparación para la etapa de educación primaria, lo que implica ejercer presión sobre el alumnado para que aprenda a leer y escribir de forma óptima en una etapa en la que esto no se establece como objetivo.

Por tanto, tal y como nos muestra Fons Esteve (2004), cuyos textos analizamos durante la asignatura de “Didáctica para el desarrollo de las habilidades comunicativas escritas”, creemos que se aprende a leer y escribir haciéndolo, sin importar el resultado final, pues sabemos que este irá mejorando con el tiempo.

Por ello, se han ideado multitud de situaciones donde el alumno/a se vea obligado a leer (aunque sea con ayuda: buscar información en libros, páginas web, etc.) y a escribir (pautas para la siembra de las semillas, carteles indicativos, normas del rincón, etc.) de forma funcional y social, es decir, porque es necesario hacerlo y no porque sea algo obligado. A esto se le conoce como uso práctico del lenguaje.

Esta recogida de información no queda enclaustrada en las cuatro paredes de aula, sino que precisan de acudir a otros lugares donde pueden acceder a más información, aparte de la salida organizada. Las bibliotecas, las bibliotecas virtuales, etc. son recursos que deben empezar a ser utilizados ya desde tan temprana edad debido a la sociedad tecnológica en la que vivimos y de la que no podemos apartar a los alumnos/as. El uso

de las nuevas tecnologías como medio de acceder al conocimiento es otro de los aspectos fundamentales de esta área.

Por otro lado, las exposiciones de los trabajos a los compañeros implica otro giro de tuerca del lenguaje oral, pues deben hacer un uso apropiado a la situación en la que se encuentran: deben explicarlo de forma clara y concisa, no dar cosas por sentado (pues el resto de grupos no saben en qué han trabajado), etc. Es decir, se aprende comunicación comunicándose.

Asimismo, la recogida de información referente al proyecto, la elaboración de tarjetas descriptivas de los procesos de siembra, etc. suponen un uso científico del lenguaje, el cual puede considerarse diferente al que se utiliza de forma normal en la vida diaria.

### **3.6. Colaboración con las familias**

El proyecto que aquí se presenta precisa y requiere de toda la ayuda posible por parte de las familias, tanto durante el proceso como en actividades puntuales en las que se necesita que se involucren en el aula.

Una de las actividades que se pretende llevar a cabo es la visita de algún familiar que trabaje o tenga relación con el campo, para que pueda describirnos las actividades que allí realiza.

La salida al exterior también cuenta con la participación de las familias, no solo para involucrarlas en el trabajo de aula, sino también como apoyo y ayuda a la docente en un entorno diferente al escolar.

Por último, y una de las actividades más llamativas y enriquecedoras, será el trabajo por grupos cooperativos en los que participarán las familias. Esta actividad nos ayudará a mostrar a las familias cómo se trabaja en el aula y la importancia de que esta tarea sea compartida, pues sin su ayuda no sería posible desarrollar este tipo de proyectos.

## **4. OBJETIVOS DEL TRABAJO**

La propuesta descrita en estas páginas tiene una serie de objetivos generales que nos ayudan a visualizar lo que pretendemos conseguir a través de su puesta en marcha.

No se trata de objetivos operativos como los que podemos encontrar en cualquier unidad didáctica de cualquier editorial, sino que se trata de una finalidad o principios de actuación que van a regir nuestra actividad.

- Las actividades están orientadas a que el niño/a adquiera, de forma progresiva, la autonomía necesaria para ir construyendo sus aprendizajes, siendo el docente un guía y diseñador de ambientes durante dicho proceso.
- Se fomentará activamente el trabajo en grupo y la vida en sociedad para desarrollar las habilidades sociales necesarias para la vida en comunidad, así como la mejora de la capacidad de resolver pacíficamente los conflictos gracias al trabajo cooperativo en pequeños grupos.
- Gracias a este trabajo en grupo y a los valores democráticos que se fomentarán en el aula, irá evolucionando su capacidad para tomar decisiones, participar activamente en el grupo, respetar las opiniones y decisiones de los demás, etc.
- Todas las actividades tendrán como base la acción investigativa, activa, exploratoria e interpretativa del medio que nos rodea, para así poder conocer y comprender dicha realidad.
- Los aprendizajes lógico-matemáticos que se construyan en el aula siempre estarán orientados al desarrollo de habilidades que permitan resolver situaciones y problemáticas de la vida diaria.
- Se utilizará el lenguaje oral y escrito cada vez de forma más autónoma y de forma adecuada a las situaciones comunicativas diarias.
- Al igual que otro tipo de conocimientos, la construcción del sistema de lecto-escritura se desarrollará a través de situaciones de la vida cotidiana.
- Nos valdremos de las nuevas tecnologías como medio de construcción del aprendizaje, pues nos permite un acceso directo a la información.

## **5. DISEÑO METODOLÓGICO**

Nuestra experiencia educativa responderá a una serie de principios metodológicos que deben estar presentes en cualquier actividad que se desarrolle en un aula de infantil.

En primer lugar, nuestro proyecto responde a un enfoque globalizador en todo el sentido del término.

Las distintas áreas que se trabajan durante la actividad se hacen de forma interdisciplinar, lo que indica que no existe una subdivisión por materias ni una descontextualización de los contenidos que se trabajan.

Todas las actividades y talleres que se ponen en marcha implican un aprendizaje global, donde se ponen en marcha mecanismos afectivos, cognitivos, sociales, etc. para su ejecución.

Esta forma de trabajar los contenidos en Educación Infantil implica que el aprendizaje que se produce durante el proceso sea un aprendizaje significativo, es decir, una construcción de significados en las que otorga significado a lo que ocurre a su alrededor gracias a la interacción, exploración, investigación en el entorno y con las personas que están en él.

A esta forma de trabajo responden los proyectos de investigación como el que nos ocupa, que gracias a un tema central o cuestión (¿qué hacemos con el jardín?) se va profundizando en los cocimientos y saberes que va construyendo el alumno/a.

Todo proyecto de trabajo implica la actividad y la experimentación en el medio como medio de ir adquiriendo los aprendizajes. Esta experiencia educativa implica situaciones didácticas que favorecen la actuación del niño/a y que le lleven a descubrir los efectos de dichas acciones.

En función de las finalidades que hemos marcado para este proyecto, así deben ser planteadas las actividades. Por ejemplo, si pretendemos favorecer la autonomía del alumno/a debemos plantear actividades que favorezcan la toma de decisiones, el aprendizaje autónomo, etc. Esta coherencia entre los propósitos planteados y el diseño didáctico es lo que otorga valor educativo a la propuesta.

Para comprender esta realidad que le rodea también es importante el tipo de agrupamiento que se utilice para la realización de las actividades.

El trabajo en pequeños grupos le obliga a tener que tomar decisiones, debatir, poner de acuerdo, etc. y a comprender que muchas veces nuestras ideas no están en relación con la realidad que vivimos. Este aspecto es fundamental en la etapa en la que se encuentran, en la que el egocentrismo domina sus esquemas de pensamiento.

Las salidas también forman parte de este aprendizaje constructivo como actividades focalizadas al desarrollo de las habilidades sociales del alumno/a al entablar relación con los ambientes sociales que rodean a la escuela.

Para favorecer la comunicación, la participación y la implicación del alumnado se debe dotar de intencionalidad educativa todas las actividades y decisiones que se tomen en el aula. Por ello, no se puede desaprovechar ninguna de las oportunidades que tengamos para establecer contacto con ellos/as y seguir ofreciéndoles un ambiente de aprendizaje de calidad.

Esto nos ayudará a crear un clima de cercanía y confianza que motive a los alumnos/as a seguir trabajando en un lugar al que sientan pertenecer.

Lo mismo ocurre con el tiempo. Este debe organizarse de manera flexible y abierta, a la vez que de forma organizada.

Los niños/as tienen que saber cuándo se trabaja en el proyecto, qué va antes y qué va después, etc. por lo que debemos dejarlo claro antes de ponernos manos a la obra con la actividad.

Todas las actividades de nuestra experiencia, tal y como se ha indicado ya en varias ocasiones, responden a la diversidad que pueda existir en el aula, tanto de ritmos y necesidades como de intereses y motivaciones gracias al ajuste de la actividad a la realidad.

La organización de los tiempos diarios también es un aspecto muy importante para la interiorización de los ritmos, donde los niños/as no se sientan presionados para terminar en un tiempo determinado.

Por último, señalar la importancia de compartir la educación de los niños/as en una sociedad en la que muchos padres y madres trabajan.

Como docentes debemos saber que las familias no solo se extienden a familiares directos como los padres, sino que podemos involucrar a abuelos, tíos, etc. que quieran participar en las distintas actividades organizadas.

También debemos animar a aquellos padres que, por la situación de desempleo que atraviesan, tengan algo más de tiempo para colaborar y trabajar con nosotros en

iniciativas como esta. La implicación de estas en la vida escolar mejora la propia institución escolar, por lo que debemos ofrecer oportunidades para que lo hagan (Martín y Puig, 2007)

## **6. CONTEXTUALIZACIÓN**

Se ha creído conveniente el diseñar esta experiencia basándonos en un contexto real, donde fuese más fácil el adaptar y, posteriormente, justificar, todas las características que definen este proyecto.

La propuesta está diseñada para ser trabajada en un colegio de la capital gaditana, situado en un barrio con un nivel socio-económico medio-bajo donde existe una tasa de paro que ronda el 40%.

El centro es de titularidad privada, pese a tener un concierto con la Junta de Andalucía, lo que le proporciona recursos procedentes de la administración pública. Se trata, pues, de un centro concertado.

El centro cuenta con tres aulas de infantil, destinadas a 3,4 y 5 años; seis aulas de primaria y cinco de la E.S.O., además de una biblioteca, gimnasio, sala de tecnología, laboratorio, aula de informática, aula de música, departamento psicológico y de logopedia.

Cuentan también con un amplio patio, anexionado a unas pistas deportivas construidas por el Ayuntamiento de Cádiz y permitido el acceso a cambio de su mantenimiento. También cuenta con un amplio jardín, propiedad de la congregación de religiosas que dirigen el centro, y lugar donde se sitúa nuestra experiencia (Anexo 1).

El equipo docente del centro cuenta con una mayoría de profesionales con más de 15 años de experiencia, aunque en los últimos años han existido nuevas incorporaciones, sobre todo en la etapa de primaria.

Se trata de un equipo con una buena dinámica de trabajo. Celebran reuniones dos veces en semana (claustro y pastoral) e, incluso, realizan convivencias durante las vacaciones o los fines de semana. Esto crea un buen clima de trabajo en el que la coordinación entre profesionales es activa y la comunicación muy fluida.



El proyecto está diseñado para ser trabajado en el aula de 5 años, donde existe un grupo de alumnos/as de entre 5 y 6 años de edad, compuesto por cinco niñas y veinte niños. Esta experiencia está programada para ser trabajada durante 20 días aproximadamente.

Hay que tener en cuenta que también existen dos períodos de seguimiento entre las dos últimas fases del proyecto (el nacimiento y la recolección), lo que nos obligará a disminuir el ritmo de trabajo en este proyecto y sustituirlo por fases de seguimiento necesarias para nuestra investigación del nacimiento y crecimiento de las plantas.

Pese a esto, en el punto referente a la metodología ya se ha mencionado la necesidad de ajustarse al ritmo del grupo, lo cual implica que nuestro diseño no esté dividido por días sino por actividades.

Nuestro diseño de la actividad responde a un diseño emergente, lo que indica que cada actividad se desarrollará en el tiempo que sea necesario y que, posiblemente, debamos ir ajustando el proyecto a los avances de los niños/as, pues pueden estar diseñadas para un día y que se necesite dos para completarla.

Preferiblemente, esta actividad debe llevarse a cabo con el comienzo de la primavera, para facilitar el nacimiento y crecimiento de las plantas.

El tiempo que se le dedicará diariamente al trabajo en el proyecto será el período que va desde la entrada al centro hasta la hora de recreo, por ser el tiempo que mayor capacidad de concentración tienen los niños/as.

## **7. CONCRECIÓN DE LA PROPUESTA**

### **7.1. Nombre de la propuesta**

Nuestro huerto urbano

### **7.2. Fases**

#### *7.2.1. ¿Qué es un huerto?*

En el centro existe un espacio al que no se le da ningún uso (el jardín), así que llevaremos a los alumnos/as de cuatro años a que lo conozcan.

Tras el pequeño paseo, nos reuniremos todos/as en el aula y abriremos un pequeño debate sobre la posibilidad de crear un pequeño huerto urbano en el jardín del colegio.

Dejaremos que sean ellos/as quienes hablen pero si no surgen estas cuestiones, nosotros seremos quienes las plantearemos:

- ¿Qué es un huerto?
- ¿Qué creemos que necesitamos para trabajar en él?
- ¿Qué pensamos que podemos plantar en nuestro huerto?
- ¿Cuánto tiempo creemos que tardará en crecer las plantas?
- Etc.

Esta fase nos ayuda a activar los conocimientos previos del alumno/a sobre el tema de nuestro proyecto. Seguramente surgirán algunas ideas bien encaminadas y, otras, mucho más alejadas de la realidad.

#### *7.2.2. Recogida de información*

Para esta fase del trabajo, necesitaremos la ayuda e implicación de las familias de nuestro alumnado, pues no podemos trabajar solos.

Mandaremos cartas a las familias informándoles sobre qué consiste nuestra actividad y nuestra necesidad de que nos ayuden en su desarrollo. Pueden ayudarnos a través de búsqueda de información junto a los pequeños/as; algún familiar que trabaje, haya trabajado en el campo o tenga como afición la agricultura puede venir y contarnos su experiencia; etc. (Anexo 2)

Si esta actividad (charla organizada por algún familiar) pudiese llevarse a cabo, debemos prepararnos previamente con una serie de preguntas que nos ayuden a recabar información sobre la creación y el trabajo en los huertos.

Se crearán los 3 grupos de trabajo de forma espontánea y voluntaria y estos grupos se mantendrán durante todo el proyecto.

Dichos grupos, crearán una batería de preguntas que, posteriormente, pondremos en común. Aquellas preguntas que nos sean útiles las apuntaremos en la pizarra para poder hacérselas al entrevistado.

#### *7.2.3. Visitamos un huerto*

Un método infalible para buscar y encontrar información de calidad es la visita a lugares donde se desarrollen las actividades que conciernen a nuestro proyecto o taller.

Las salidas al exterior suelen tener mucho éxito y más si estas van encaminadas a unas actividades posteriores, además de poner en contacto al alumno/a con el contexto social que le rodea.

Previamente, debemos poner en marcha algunas actividades: talleres para preparar nuestras tarjetas de identificación, los brazaletes que vamos a llevar, etc. Además, también podemos realizar un pequeño debate sobre la indumentaria y lo que debemos llevar en nuestras mochilas para la salida.

Otra actividad previa que debemos llevar a cabo antes de la salida será la organización de la recogida de información durante la visita. Nos ayudará a determinar lo que debemos observar in situ.

Cada grupo de trabajo ya formado, se convertirá en un grupo interactivo gracias a la ayuda de los familiares que nos acompañen.

Elaboraremos diagramas de grupo que nos permitan organizar en qué se va a focalizar cada grupo durante la salida y qué rol desempeñará cada componente del grupo.

Estos aspectos a observar pueden ser:

- ¿Qué se siembra?
- ¿Cómo se hace?
- ¿Cómo se desarrolla la recolecta?
- ¿Qué materiales necesitamos?

La visita será a una empresa gaditana dedicada a rescatar el patrimonio histórico del hombre, Era Cultura. El lugar se encuentra muy cerca de nuestro centro (Puerto Real) y en él se puede trabajar la agricultura de primera mano. Allí se llevan a cabo actividades relacionadas con el medio natural. Entre ellas, destacar los talleres en los que se realiza la siembra de semillas en el campo y la recogida de dichos productos agrícolas.

Durante la salida, además de las actividades que allí realicemos, podemos sacar un poco de tiempo para reunirnos en grupo y poner en común lo que llevamos visto hasta el momento, realizar dibujos “in situ” sobre lo que nos interesa para nuestro huerto (materiales, distribución del huerto), etc.

#### *7.2.4. ¿Cómo crear nuestro huerto?*

En este momento empezaremos a trazar las pautas a seguir para poner en marcha nuestro proyecto a raíz de la información recogida durante la fase anterior.

Los grupos trabajarán de forma simultánea. En la primera parte de la actividad, trabajarán en la búsqueda, recogida y organización de la información y el material de forma grupal para, posteriormente, pasar a una segunda fase que se desarrollará en gran grupo, en la que pondrán en común lo trabajado con el resto de compañeros/as del aula.

Es muy importante que toda la información que vayamos recogiendo en cada grupo de trabajo, así como las decisiones que vayamos tomando a lo largo del proceso se plasmen en una cartulina o papel continuo situados en el espacio de la asamblea para que vayamos siendo conscientes del proceso que vamos siguiendo, las decisiones tomadas y el punto en el que nos encontramos. Esto nos ayuda a sustentar su proceso de andamiaje.

También podemos animar a los niños/as a que busquen información en otros lugares ajenos al aula o internet, donde pueden encontrar mucha información al respecto (biblioteca del centro, biblioteca municipal, etc.). Se trata de una oportunidad muy valiosa para que los niños/as aprendan a desenvolverse en nuevos contextos donde buscar y encontrar información.

El grupo encargado de decidir *qué podemos sembrar*, en la primera parte de la actividad, deberá organizarse en pequeños grupos e ir escribiendo en un papel qué vegetales podemos sembrar a partir de lo visto y recogido durante la salida.

Muchos/as de los niños/as del aula aún no habrán adquirido la capacidad de escribir pero eso no nos importa: lo verdaderamente importante es que escriban y aprendan el uso social de la escritura (guardar la información que de otra forma se perdería).

Pueden buscar información adicional en el ordenador del aula o en alguno de los libros de plantas que tengamos a nuestra disposición en la biblioteca del centro o del aula (Anexo 3).

Luego, en un momento posterior, un encargado de cada grupo (que deben elegir ellos), explicará a los demás los vegetales trabajados y abriremos un debate sobre lo que podemos plantar en nuestro huerto, seleccionando los que más nos interesen.

El segundo grupo es el encargado de decidir *el espacio* destinado a nuestro huerto. En la primera fase de la actividad, con la premisa de que serán tres los vegetales seleccionados (aunque no sepan cuáles exactamente), pueden dibujar o describir cómo se imaginan el huerto, qué elementos aparecen en él, las medidas para cada espacio de siembra, la distribución de la plantación, etc.

Una vez hayan acabado, someteremos a debate qué nos parece este tipo de distribución, pueden explicar por qué lo han hecho así y no se otra forma, etc.

De ahí, podemos ir sacando unas primeras conclusiones de cómo debe estar organizado un huerto (cada siembra tiene su propio espacio, debe existir un sistema de riego, etc.) e ir anotándolo en nuestros carteles.

Por último, el tercer grupo, será el encargado de decidir *cómo podemos realizar la siembra y los pasos para el seguimiento del proceso*.

En la primera fase de la actividad, este grupo seguirá una dinámica muy parecida al del primer grupo: en pequeños subgrupos de aula deben escribir (y acompañar de dibujos si lo creen necesario para entenderlo) cómo creen que es el proceso de plantación, qué útiles de labranza se necesitan, y qué método puede ser el adecuado para plasmar el crecimiento de las plantas.

Luego, en la segunda fase, tras la exposición de lo recopilado, debatiremos qué nos parecen las ideas aportadas por el grupo y si queremos añadir algo más.

Para animar a buscar en otros lugares distintos al propio aula (como he dicho anteriormente), durante la primera fase de los grupos, el docente puede llevar a los niños/as a visitar la biblioteca del centro, explicarles cómo están ordenados los libros, y allí, los grupos, pueden realizar sus búsquedas de información.

#### *7.2.5. Nuestro huerto... ¡en marcha!*

La puesta en marcha de nuestro huerto consta de tres talleres y otra serie de actividades en las que se trabajarán los distintos aspectos que necesitamos concretar para trabajar en él.

Cada taller que se ponga en marcha tendrá una serie de sub-tareas asociadas a este en las que trabajarán los distintos grupos formados en el aula.

- Taller: “¿Camitas para nuestras verduritas?”. (¿Qué vamos a sembrar?)

Nos dividiremos en tres grupos de trabajo.

El primer grupo será el encargado de buscar toda la información relativa al proceso de siembra, así como los pasos específicos para plantar de cada uno de los vegetales que hayamos seleccionado para nuestro huerto. Por ejemplo: qué tipo de tierra necesitamos (seca, mojada, tratada, etc.), cuánto tiempo debemos esperar para trasplantarlas, etc.

Luego, deben elaborar unas tarjetas técnicas (Anexo 4) en la que aparezca toda la información relevante para la actividad del día siguiente: la siembra.

El segundo grupo de trabajo será el encargado de organizar todo lo relacionado con el espacio destinado a nuestras plantas durante su nacimiento. Deben buscar toda la información relevante respecto al proceso de nacimiento de las plantas, los factores que influyen (sol, agua, etc.) y, a partir de ahí, seleccionar el espacio del aula que mejor se ajuste a estas necesidades y crear un rincón para ello.

El rincón debe estar dotado de todo lo necesario para poder vigilar y cuidar el nacimiento de la planta (herramientas, selección del espacio, etc.), tener unas normas claras de actuación (los animaremos a que las pongan por escrito), un cartel que indique el nombre de dicho rincón, etc.

El tercer grupo se encargará de preparar los materiales necesarios para realizar la siembra.

Deben buscar información acerca del proceso de plantación (si ellos quieren pueden trabajar este punto de forma conjunta con el primer y segundo grupo, pues existen puntos en común) para así poder seleccionar el material necesario para la siembra.

Una vez obtenida la información necesaria, deben elaborar una lista con los materiales que debemos traer cada uno el día de la siembra para poder trabajar. Podemos sugerirles que sería interesante que cada grupo sembrase las semillas en un recipiente distinto (cartón de huevos, bricks de yogurt, etc.) para ver si todas nacen por igual.

Una vez acabado el trabajo, cada grupo elegirá un portavoz y un ayudante de este que explicarán al resto de la clase el proceso (información encontrada, selección del material, toma de decisiones) para así poder empezar a trabajar en el próximo taller.

- Taller: “¡Manos a la tierra!”. (Plantación)

Con todo el material necesario para trabajar, cada grupo de trabajo se centrará en sembrar un lote de semillas.

El grupo que se encargó en la fase anterior de buscar información sobre el proceso de plantación, entregará a cada grupo la ficha que realizó, para que puedan guiar el proceso por la misma.

Al finalizar la actividad, deberán trasladar los recipientes al lugar que seleccionaron para el rincón de las plantas.

El docente debe tomar fotos durante esta fase pues, en la actividad siguiente, sugeriremos a los alumnos/as crear un álbum que explique el crecimiento de las plantas, la cual comienza durante la plantación.

- Carteles de seguimiento.

Cada grupo de trabajo debe elaborar un calendario de seguimiento del grupo de semillas que ha plantado.

Les indicaremos que esto nos ayudará a conocer el tiempo de nacimiento y crecimiento de una planta, así como el tiempo que tarda en dar fruto.

Estos carteles estarán situados en el rincón de las plantas y, cada grupo, debe ser el encargado de ir anotando periódicamente los progresos.

También podemos sugerirles el ir tomando fotos del proceso de nacimiento y crecimiento de las plantas para poder realizar, posteriormente, un álbum cronológico del proceso. Se puede utilizar el móvil o la tablet como forma de introducir las nuevas tecnologías en los procesos de aprendizaje.

- Taller: ¡Qué grande es nuestro huerto!

Una vez todas las semillas estén plantadas, les diremos a los niños/as que mientras esperamos a que nazcan debemos ir preparando y organizando el huerto para cuando trasplantemos las plantas. Por ello, es necesario que realicemos un plano detallado que nos ayude a organizarnos.

Para esta parte de la experiencia, volveremos a trabajar en grupos de trabajo. Cada grupo (en esta actividad se dividirán en 2) se encargará de un aspecto en concreto que les servirá de ayuda para realizar, también de forma grupal, un plano. Finalmente, lo someteremos a votación para elegir el plano más adecuado para nuestro huerto.

Debido a las dificultades que puedan plantearse durante la realización de estos talleres, volveremos a solicitar la ayuda de las familias para que trabajen con ellos/as en los grupos.

El primer grupo será el encargado de buscar información sobre los planos: para qué sirven, qué necesitamos para diseñar uno, cómo se dibujan, qué elementos deben aparecer en los planos, etc.

Pueden acudir a libros de consulta que existan en el rincón de la biblioteca, a información en internet, la biblioteca del centro, etc. y, con la información recogida, mediante una puesta en común, le ayudaremos a elaborar un esquema de trabajo que ayude a resto de compañeros/as a elaborar el plano.

Al tratarse de un grupo numeroso de alumnos/as, entre ellos deben elegir cómo se organizan y reparten las tareas para poder trabajar de forma conjunta (y entraremos en acción si no consiguen organizarse).

El segundo grupo será el encargado de tomar las medidas en el huerto. Debemos indicarles la necesidad de que todo quede reflejado por escrito para poder transmitirlo después a sus compañeros/as y que puedan realizar su plano.

Al no estar familiarizados aún con las unidades de medidas métricas, no podemos utilizar reglas. Les indicaremos que tomen las medidas a través de diversos materiales que le proporcionaremos: cuerdas rojas para medio metro, cuerdas verdes para un metro o cuerdas azules para dos metros, por ejemplo.

Luego, pasarán a transcribir todos esos datos a la pizarra del aula para que el resto de la clase pueda acceder a los datos recogidos.

En este caso, al igual que en el otro grupo, se trata también de un grupo numeroso. Se organizarán y repartirán las tareas como ellos/as crean oportuno y les permita trabajar de forma óptima (por ejemplo: unos se encargan de tomar medidas del perímetro, mientras otros lo hacen de las distancias entre los elementos del jardín, etc.)



Una vez tengamos la información sobre la mesa, volveremos a trabajar en los grupos formados inicialmente.

Cada grupo debe elaborar un plano de cómo podríamos organizar nuestro huerto, gracias a las medidas y orientaciones recopiladas durante la actividad anterior.

Una vez hayan terminado los planos, cada grupo presentará al resto del aula su producción y, a través de una votación en el aula (cada niño/a escribirá en el papel el número del plano que más le guste), elegiremos entre todos el plano final para nuestro huerto.

Posteriormente, será el momento de organizar y preparar el jardín para que pase a ser un huerto.

#### *7.2.6. Todo preparado*

Les explicaremos a los niños/as que, al igual que tuvimos que usar tierra especial para plantar, tampoco podemos usar la tierra que hay ahora en el jardín para trasplantar nuestros brotes, pues no es la tierra adecuada.

Por ello, debemos trasladar el plano elaborado en el aula al lugar real, además de preparar la tierra para poder trabajarla.

Cada grupo de trabajo se centrará en preparar el espacio destinado a las plantas que sembraron días atrás.

Tendrán que delimitar el área de trabajo tal y como aparece en el plano que elegimos finalmente y, después, arar la tierra con ayuda de sus rastrillos de playa para prepararla para el trasplante.

Una vez esté todo preparado, en el aula, pasaremos a crear los carteles indicativos con los nombres de las plantas sembradas en cada parte del huerto.

Una vez listo, la docente los plastificará y se unirán a un palo que clavaremos en el huerto.

#### *7.2.7. Primer seguimiento*

Ahora, nuestro proyecto pasa a tener otro ritmo de trabajo.

No podemos continuar mientras que nuestras plantas no nazcan y tengan un mínimo tamaño para poder ser trasplantadas.

Por ello, pasaremos a la fase de investigación y observación del crecimiento de las plantas.

Cada grupo se encargará de ir apuntando en sus carteles de seguimiento si ya ha nacido o no, tomar fotos para nuestro álbum, regar la planta, etc. Le dedicaremos un rato tras la asamblea inicial de cada mañana.

Sería interesante realizar en esta fase pequeños experimentos con las plantas. Podemos animar a los niños/as a que coloquemos alguna planta en un lugar donde no llegue la luz del sol y alguna otra que no reguemos durante el proceso para ver cómo estos factores afectan al nacimiento de las plantas... ¡seguro que se llevan una sorpresa!.

Tampoco podemos olvidarnos de seguir trabajando la tierra del huerto durante este proceso. Cada día, un encargado de cada grupo, irá al huerto para remover la tierra y regarla un poco para que esté lista para la siguiente fase.

#### *7.2.8. ¡Listas para trasladarse!*

Cuando las plantas hayan nacido y tengan un tamaño mínimo, procederemos a trasplantarlas a nuestro huerto.

Por grupos de trabajo, trasladaremos nuestros brotes al huerto, iremos haciendo pequeños boquetes en la arena, trasplantaremos nuestras plantas y les volveremos a echar tierra para enterrar las raíces.

Luego las regaremos y tomaremos fotos para seguir con nuestro seguimiento para el álbum.

#### *7.2.9. Segundo seguimiento*

Durante esta segunda fase de seguimiento, el proceso será parecido al seguimiento anterior.

Dos veces por semana, los grupos saldrán al huerto para poder seguir tomando anotaciones para sus carteles de seguimiento, tomar fotos del proceso, regar las plantas, ponerles palos para ayudarlas a crecer si es necesario, etc.

### *7.2.10. ¡Ya tenemos frutos! Y ahora... ¿qué hacemos?*

Cuando tengamos los frutos de nuestro duro trabajo supondrá un gran premio para nuestro esfuerzo.

Antes de poder hacer la recolecta, recuperaremos la información obtenida por el grupo que buscó información sobre este tema para poder estar preparados.

Una vez en el huerto, cada grupo se encargará de recoger los frutos y meterlos en las cajas. La docente tomará fotos del proceso para poder tener imágenes finales para nuestro álbum.

Debemos advertirles de que tengan cuidado de no dañar las plantas, pues estas pueden seguir dando frutos si seguimos trabajando en el huerto u otra clase decide hacerlo.

En clase, la docente habrá sacado las fotos que cada grupo ha ido tomando durante el proceso y se las entregará cada grupo.

La idea es que creen un álbum sobre todo el proceso, ordenando las fotos, y las peguen en cartulinas donde añadan anotaciones gracias al cartel de seguimiento que han ido haciendo durante este tiempo (Por ejemplo: “Día 1: sembramos nuestras semillas”; “¡Qué grande nuestra planta con un mes!”).

Luego unirán las cartulinas para formar un libro que será nuestro álbum del proyecto.

En una asamblea final, cogeremos el cartel que elaboramos en un primer momento con aquellas ideas sobre los huertos y retomaremos dichas cuestiones, para comprobar si estábamos en lo cierto o no.

Finalmente, plantearemos la siguiente pregunta: ya tenemos nuestros frutos del huerto. Ahora... ¿qué hacemos?

Seguramente surgirán muchas ideas, algunas más factibles que otras:

- Nos los comemos.
- Los vendemos.
- Los regalamos.

Esto nos ayudará a comenzar nuestro siguiente proyecto de trabajo.

### **7.3. Evaluación**

La evaluación debe entenderse como una actividad de reflexión, aprendizaje y autocrítica por parte del docente: conocer mejor las metodologías, para mejorar las propuestas educativas, para evitar cometer errores, etc. Pero no solo es tarea del maestro/a. También sirve de guía para el alumno/a, motivándole a seguir aprendiendo, saber y comprender la importancia de los contenidos estudiados, etc.

Para poder evaluar el proyecto que se va a llevar a cabo, podemos apoyarnos en diferentes instrumentos para la recogida de la información:

- Diario de clase o de observación: se detalla la información recogida de forma continuada. Pueden recogerse pensamientos, reflexiones, hipótesis sobre lo observado, etc. Es necesario establecer unos criterios previos para realizar esta evaluación, por ejemplo:
  - Trabajo en pequeños grupos.
  - Desarrollo de las asambleas.
  - Autonomía de los grupos.
  - Etc.
- Las asambleas: será muy utilizada durante nuestro proyecto, pues al tratarse de un trabajo constructivo, debemos estar constantemente atendiendo sus intereses, dificultades, sentimientos, etc.

“Se trata de un momento de reunión entre el maestro/a y sus alumnos/as y se podrán trabajar valores, actividades, relaciones sociales, etc.” (Rey Cerrato, 2006).
- Portafolios: donde incluiremos las producciones de los pequeños grupos, las exposiciones, los dibujos, etc. que se hayan elaborado durante el proceso. Permiten una evaluación del trabajo real que se ha desarrollado en el aula y de forma continua. Además, el portafolios en sí forma parte del proceso de aprendizaje pues permite al alumno/a ver de donde partió y los conocimientos contruidos durante el proceso.

## **8. CONCLUSIONES**

Pese a no tratarse de un proyecto de investigación-acción, esta propuesta responde a una necesidad real existente en un centro escolar donde, de manera habitual, no se trabaja a través de proyectos integrados.

Gracias a nacer de esta necesidad real y de los intereses del alumnado (necesidad de participación en las actividades de aula, más interrelación entre compañeros/as, etc.), junto a tratarse de una actividad que nunca ha sido aplicada en dicho marco escolar, se fundamenta como una experiencia de innovación en el ámbito escolar, en este en concreto.

Por otro lado, lo que se ha pretendido a través del desarrollo de un proyecto de investigación es el cambio de paradigma educativo vigente en el aula infantil al que va destinado, ofreciendo una alternativa constructivista y activa del aprendizaje que permita la construcción de los conocimientos por parte del alumno/a y creando una alternativa metodológica a las fichas, las cuales reinan en la práctica educativa actual del centro.

Esta construcción de aprendizajes siempre formará parte de la metodología del aula, donde el docente pasa a ser un guía durante el proceso, un proceso en el que los niños/as trabajarán de forma colaborativa en grupos interactivos que permitan una subdivisión de las tareas para el enriquecimiento de la práctica en el aula.

Esta formación de grupos interactivos también nos permite involucrar a las familias en todo este proceso de construcción de aprendizajes, haciéndoles partícipes de las actividades y los aprendizajes que se producen en el aula y enriqueciendo el ambiente de aprendizaje.

El aprendizaje de conceptos relacionados con el medio natural, el conocimiento matemático y la lecto-escritura se desarrollará gracias al planteamiento de situaciones o problemas reales del aula, que pueden ser trasladados a la vida diaria, y en el que el alumnado debe hacer uso de dichos aprendizajes para la resolución de estos problemas. Es decir, se crean ambientes que permitan el desarrollo potencial de las capacidades del alumnado.

Por último, destacar que aquellos aprendizajes relacionados con las habilidades sociales necesarias para la vida en comunidad se trabajan de una forma natural y espontánea en

el aula, pues surgen de la propia mecánica del trabajo en grupos para el que se precisan de dichas habilidades.

La experiencia educativa que se ha descrito en estas páginas se plantea como alternativa metodológica a la enseñanza tradicional que se estila en muchas de las aulas de infantil actualmente y se ha diseñado de forma que pueda prolongarse en el tiempo gracias al carácter abierto del proyecto que da la posibilidad de ensamblar un nuevo proyecto a raíz del aquí descrito.

## **9. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS Y WEBGRAFÍA**

Agelet, J. (y otros) (2001). *Estrategias organizativas de aula: Propuestas para atender la diversidad*. Barcelona: Editorial Laboratorio Educativo. Graó.

Ainscow, M. (2000). *Desarrollo de Escuelas Inclusivas*. Madrid: Narcea.

Amiel-Tison, C; Gosselin, J. (2006). *Desarrollo neurológico de 0 a 6 años: etapas y evaluación*. Madrid: Narcea.

Alsina, C. (1994). ¿Para qué aspectos concretos de la vida deben preparar las matemáticas?. *Uno, revista de didáctica de las matemáticas*, nº1 (julio-septiembre), 37-44.

Apple, M; Beane, J. (1997). *Escuelas democráticas*. Madrid: Morata.

Berman, P. y McLaughlin, M.W. (1978). *Federal programs supporting educational change, vol. VIII: implementing and sustaining innovations*. Santa Mónica: Rand.

Carballo Cortiña, R. (2009). *Manifiestos para la innovación educativa*. Madrid: Ediciones Díaz de Santos, S.A.

Carbonell, J. (2006). *La aventura de innovar: el cambio en la escuela*. Madrid: Morata.

Castro Rodríguez, M.M. (y otros) (2007). *La escuela en la comunidad. La comunidad en la escuela*. Barcelona: Graó.

DECRETO 428/2008, de 29 de julio, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas correspondientes a la Educación Infantil en Andalucía. BOJA nº164 de 19 de agosto de 2008.

- Delval, J. (1994). *El desarrollo humano*. Madrid: Siglo XXI.
- de León Sánchez, Beatriz. (2011). *La relación familia-escuela y su repercusión en la autonomía y responsabilidad de los niños/as*. Barcelona: XII Congreso Internacional de Teoría de la Educación. Universidad de Barcelona.
- Del Carmen Martín, M; Viera, A.M. (2000, marzo). La atención a la diversidad en educación infantil: los rincones. *Aula de innovación educativa*, 90, 25-32.
- FE.CCOO. (2012, marzo). Aprendizajes por proyectos en educación infantil. *Temas para a educación. Revista digital para profesionales de la educación*. Recuperado de: <http://www2.fe.ccoo.es/andalucia/docu/p5sd9224.pdf>
- Fons Esteve, M. (2004). *Leer y escribir para vivir: alfabetización inicial y uso real de la lengua escrita en la escuela*. Barcelona: Graó.
- Gather Thurler, M. (2000). *Innover au coeur de l'établissement scolaire*. París: ESF.
- Gervillas, A. (2006). *DIDÁCTICA BÁSICA DE LA EDUCACIÓN INFANTIL. Conocer y comprender a los más pequeños*. Madrid: Narcea.
- Hargreaves, A. (1994). *Changing Teachers, Changing Times*. London: Teachers College Press.
- Hernández, F; Ventura, M. (1992). *La organización del currículo por proyectos de trabajo*. Barcelona: Graó.
- Huguet, T. (2011). El asesoramiento a la introducción de procesos de docencia compartida. En Martín, E; Onrubia, J. (coords.) (2011) *Orientación educativa. Procesos de innovación y mejora de la enseñanza* (pp.143-164). Barcelona: Graó.
- Ibáñez Sandín, C. (2011). *El proyecto de educación infantil y su práctica en el aula*. Madrid: La muralla.
- Martín García, X; Puig Rovira, J.M. (2007). *Las siete competencias básicas ppara educar en valores*. Barcelona: Graó.
- Moreno, M. (1995). Investigación e innovación educativa. *Revista La Tarea*, nº7, pp.9-22. Recuperado de: <http://josecristancho.com/wp-content/uploads/2011/03/Investigaci%C3%B3n-e-innovaci%C3%B3n-educativa.pdf>
- LEY 17/2007, de 10 de diciembre, de Educación de Andalucía. BOJA nº252 de 26 de diciembre de 2007.

- LEY ORGÁNICA 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. BOE. nº106 de 4 de mayo de 2006.
- Lleixá Arribas, M. (coord.) (2005). *La educación infantil 0-6 años. Descubrimiento de sí mismo y del entorno*. Barcelona: Paidotribo.
- Oliva, A. y Palacios, J. (1998). Ideas y valores sobre la educación infantil. *Cuadernos de Pedagogía*, 274, 46-49.
- ORDEN de 5 de agosto de 2008, por la que se desarrolla el Currículo correspondiente a la Educación Infantil en Andalucía. B.O.J.A. nº169 de 26 de agosto de 2008.
- Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI), (2003). *Breve Manual para la narración de experiencias innovadoras*. Madrid: OEI.
- Palacios, J; Paniagua, G. (2005). *Educación infantil: respuesta educativa a la diversidad*. Madrid: Alianza Editorial.
- Pérez Gómez, A. (1999). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid: Morata.
- Pozuelos Estrada, J. (2007). *Trabajo por proyectos en el aula: descripción, investigación y experiencias*. Sevilla: Cooperación Educativa.
- Requena Balmaseda, M. D. y Sainz de Vicuña Barroso, P. (2009). *Didáctica de la Educación Infantil*. Madrid: Editex.
- Rey Cerrato, M<sup>a</sup>.M. (2006, diciembre). La asamblea en Educación Infantil. *Revista digital Investigación y Educación*, nº27. Recuperado de: [http://www.csif.es/archivos\\_migracion\\_estructura/andalucia/modules/mod\\_sevilla/archivos/revistae\\_nse/n27/27040103.pdf](http://www.csif.es/archivos_migracion_estructura/andalucia/modules/mod_sevilla/archivos/revistae_nse/n27/27040103.pdf)
- Ribes, C. (2002). Dos contextos educativos: familias y profesionales. *Aula de Innovación Educativa*, 108, 24-28.
- Roldán, M. (2008). Familia y escuela como agentes de socialización. En López, M.T. (coord.) (2008). *Familia, escuela y sociedad. Responsabilidades compartidas en la educación* (pp. 95-137). Madrid: Ediciones Cinca.



- Sánchez Moreno, M. (2010, abril). Innovación educativa en España desde la perspectiva de los grupos de innovación. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, vol.14, nº1. Recuperado de:  
<http://www.ugr.es/~recfpro/rev141ART9.pdf>
- Sanchidrián, C; Ruiz Berrio, J. (coords.) (2010). *Historia y perspectiva actual de la educación infantil*. Barcelona: Graó.
- Santos Guerra, M.A. (1990). Deocracia escolar o el problema de la nieve frita. En VV.AA. (1990). *Volver a pensar en la educación, volumen 1*. (pp.128-140). Madrid: Morata
- Serrano, J.M; Calvo, M.T. (1991). *Introducción a la psicología genética y sus relaciones con las disciplinas afines del currículum universitario*. Murcia: Compobell, S.A.
- Tizio, H. (1995): Las leyes del universo infantil. En VV. AA. *Psicoanálisis y Escuela Infantil*. Institut Municipal d'Educació de Barcelona; Institut del Camp Freudià Secció Clínica de Barcelona.
- Torres, J. (1998). Las razones del currículum integrado. En J. Torres (1998). *Globalización e interdisciplinariedad: el currículum integrado* (pp. 29-95). Madrid: Morata.
- Torres, Jurjo. (2008). Diversidad cultural y contenidos escolares. *Revista de educación*, 345, 83-110.
- Trianes, M.V. (coord..)(1997). *Competencia social: su educación y tratamiento* (pp.117-157). Madrid: Pirámide.
- VV.AA. (1998). *Volver a pensar en la educación. Vol.2*. Madrid: Ediciones Morata.
- Zubiría Remy, H. (2004). El constructivismo en los procesos de enseñanza-aprendizaje en el siglo XXI. México: Plaza y Valdés Editores.

## ANEXO 1: Espacio para el huerto



## ANEXO 2: Ejemplo de carta para las familias

Queridas familias,



En el cole estamos trabajando un pequeño proyecto sobre los huertos y nos gustaría que participáseis.

Dando una charla, acompañándonos de excursión o trabajando con nosotros/as en el aula. . . ¡vosotros decidís!

Gracias por vuestra ayuda, ¡Os esperamos!





**ANEXO 3: Ejemplos de libros útiles para la búsqueda de información.**

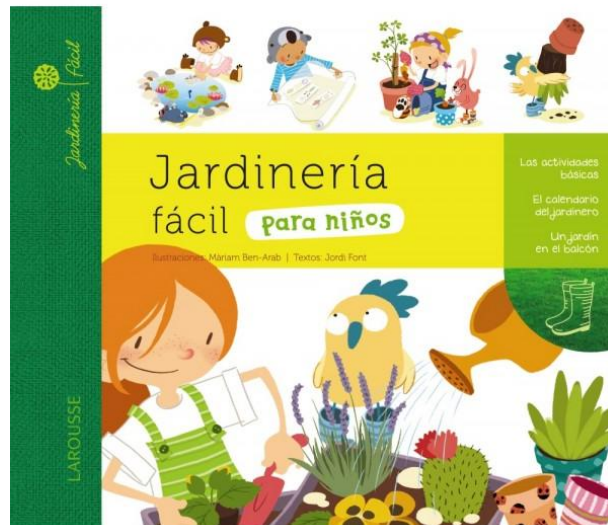
Reche, Cristina (2005). *Mis plantas. Manual de jardinería para niños*. Océano Ambar.



VV.AA. *Experimentos científicos con las plantas*. Gloter. Colección Experimentos Científicos.






VV.AA. (2013). *Jardinería fácil para niños*. Larousse.



VV.AA. *Las plantas*. Gloter. Colección ayudante escolar



**ANEXO 4: Tarjetas para la siembra.**

|   |                       |                                |                                      |
|---|-----------------------|--------------------------------|--------------------------------------|
|    | <p><i>Nombre:</i></p> | <p><i>Cómo se siembra:</i></p> | <p><i>Tiempo de germinación:</i></p> |
|  | <p><i>Nombre:</i></p> | <p><i>Cómo se siembra:</i></p> | <p><i>Tiempo de germinación:</i></p> |
|  | <p><i>Nombre:</i></p> | <p><i>Cómo se siembra:</i></p> | <p><i>Tiempo de germinación:</i></p> |